

Jonna Sokka ja Marianna Liminka

# KUUDESLUOKKALAISILLE STRESSIÄ AIHEUTTAVAT TEKIJÄT HEIDÄN ITSENSÄ KUVAILEMANA

Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta  
Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma  
Huhtikuu 2019

# TIIVISTELMÄ

Jonna Sokka ja Marianna Liminka: Kuudesluokkalaisille stressiä aiheuttavat tekijät heidän itsensä kuvailemana

Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden tutkinto-ohjelma

Huhtikuu 2019

---

Tämän laadullisen tutkimuksen tarkoituksena on selvittää sitä, miten lapset itse kuvailevat stressiä aiheuttavia tekijöitä eläytymistarinoissaan formaalissa ja informaalissa ympäristössä. Tutkimuskysymyksemme olivat: millaisia merkityksiä 6. luokan oppilaat antavat stressille, millaisia formaalissa ympäristössä ilmeneviä stressitekijöitä 6.-luokkalaiset kuvailevat eläytymismenetelmätarinoissaan ja millaisia informaalissa ympäristössä ilmeneviä stressitekijöitä 6.-luokkalaiset kuvailevat eläytymismenetelmätarinoissaan.

Tutkielman teoreettisessa viitekehyksessä selviää, että lasten rakentama hyvinvointitieto sekä koulussa että vapaa-ajalla on dynaamista sekä sidoksissa yhteiskuntaan ja aikaan (Helavirta 2011, 18–22). Lapset ovat erityisen herkkiä ympäristön muutoksille eivätkä siksi ole suojassa stressiltä (Poijula 2008, 21–25). Lapset eivät kehitystasonsa vuoksi kykene käsittelemään stressiä samalla tavalla kuin aikuiset (Karvonen 2009, 122–123). Stressi vaikuttaa usealla haitallisella tavalla lähes jokaiseen lapsen kehityksen osa-alueeseen. Stressiä aiheuttavat elämäkokemukset kasvattavat riskiä useisiin mielenterveyden häiriöihin. (Sandberg 2000, 2282–2286).

Tutkimus toteutettiin eläytymismenetelmää aineistonkeruumenetelmänä hyödyntäen. Keräsimme tutkimusaineiston keväällä 2019 kahdesta pirkanmaalaisesta koulusta. Tutkimuksen kohdejoukkona oli kolme kuudetta luokkaa, ja tutkimusaineisto koostuu 46 kirjoitetusta tarinasta. Aineiston analyysissä hyödynsimme laadullista sisällönanalyysiä, jonka toteutimme aineistolähtöisesti. Teemoittelimme eli jaoinme aineiston teemoihin oppilaiden ilmaisujen mukaan. Teemojen tarkoitus oli nostaa esiin stressitekijöitä oppilaiden kokemusmaailmasta. Tulossuhteemme rakentuu oppilaiden vastauksista esiin nousseiden teemojen mukaisesti.

Tulosten mukaan 6. luokan oppilaiden stressitekijät käsittelivät vanhempia, ystäviä, yksilön ominaisuuksia, arjen kiirettä sekä koulun työmäärää. Formaaliin koulukontekstiin sijoittuvat stressitekijät liittyivät vahvimmin kokeisiin ja niissä suoriutumiseen, ystävyysuhteiden ennakoimattomuuteen, muiden mielipiteisiin, yläkouluun siirtymiseen sekä opettajaan ja opetukseen. Informaalissa vapaa-ajan kontekstissa useimmin mainitut stressitekijät olivat kiire, ystävien hyvinvointi, harrastukset, suoriutuminen sekä vanhempien odotukset. Tulosten pohjalta voidaan todeta, että stressitekijät limittyvät lasten tarinoissa osittain molempiin ympäristöihin, vaikka painotuksissa on havaittavissa eroja. Tarinoista heijastuu lasten ymmärrys siitä, mitä stressi on ilmiönä. Tulosten valossa näyttää siltä, että lapset kuvailevat stressiä pelon, epävarmuuden ja hauraan itsetunnon kautta.

Avainsanat: stressi, hyvinvointi, kuudesluokkalainen, lapsi, oppilas, formaali ympäristö, informaalinen ympäristö

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -ohjelmalla.

# SISÄLLYS

<b>1</b>	<b>JOHDANTO .....</b>	<b>4</b>
<b>2</b>	<b>HYVINVOINTI.....</b>	<b>7</b>
2.1	NÄKÖKULMIA HYVINVOINTIIN .....	7
2.2	LAPSET HYVINVOINTITIEDON TUOTTAJANA .....	9
2.3	KOULUHYVINVOINTI.....	11
2.4	INFORMAALIN YMPÄRISTÖN MERKITYS LAPSEN HYVINVOINNILLE .....	15
2.5	LASTEN HYVINVOINTIA OHJAAVIA SÄÄDÖKSIÄ .....	19
2.6	OPPILAIKEN HYVINVOINTI PERUSOPETUKSEN OPETUSSUUNNITELMASSA .....	20
<b>3</b>	<b>STRESSI.....</b>	<b>22</b>
3.1	STRESSI ILMIÖNÄ .....	22
3.2	LAPSEN STRESSI.....	24
3.3	STRESSI KOULUYMPÄRISTÖSSÄ .....	28
<b>4</b>	<b>AIKAISEMPIA TUTKIMUKSIA LASTEN HYVINVOINNISTA.....</b>	<b>31</b>
<b>5</b>	<b>TUTKIMUKSEN TARKOITUS.....</b>	<b>36</b>
<b>6</b>	<b>TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN.....</b>	<b>37</b>
6.1	TIETEENFILOSOFINEN KIINNITYSKOHTA .....	37
6.2	LAPSI TUTKIMUKSEN KOHTEENA.....	38
6.3	AINEISTON KERUU.....	40
6.4	AINEISTON ANALYSOINTI.....	43
<b>7</b>	<b>TUTKIMUKSEN EETTISYYS .....</b>	<b>47</b>
7.1	EETTISIÄ NÄKÖKULMIA TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMISEEN.....	47
7.2	ELÄYTYMISEN MENETELMÄN EETTISET HAASTEET .....	49
7.3	LAPSI TUTKIMUKSEN EETTISET ERITYISPIIRTEET .....	50
<b>8</b>	<b>TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS .....</b>	<b>54</b>
8.1	LUOTETTAVUUDEN MÄÄRITTÄJÄT .....	54
8.2	LUOTETTAVUUS KUN TUTKIMUSKOHTEENA OVAT LAPSET .....	56
<b>9</b>	<b>TULOKSET.....</b>	<b>58</b>
9.1	YKSILÖTASON STRESSITEKIJÄT .....	59
9.2	ARJEN HEIKTISYYTEEN LIITTYVÄT STRESSITEKIJÄT .....	62
9.3	OPISKELUUN LIITTYVÄT STRESSITEKIJÄT .....	64
9.4	SOSIAALISIIN SUHTEISIIN LIITTYVÄT STRESSITEKIJÄT .....	67
9.5	AINEISTOSTA NOUSSEET YKSITTÄISET STRESSITEKIJÄT.....	70
<b>10</b>	<b>POHDINTA JA JOHTOPÄÄTÖKSET .....</b>	<b>72</b>
10.1	OPPILAIKEN ANTAMIA MERKITYKSIÄ STRESSILLE .....	72
10.2	FORMAALIN YMPÄRISTÖN STRESSITEKIJÄT .....	75
10.3	INFORMAALIN YMPÄRISTÖN STRESSITEKIJÄT .....	78
10.4	TUTKIMUKSEN TARKASTELUA JA JATKOTUTKIMUSEHDOTUKSET .....	83

**LÄHTEET**

**LIITTEET**

# 1 JOHDANTO

Lasten kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin ja terveen kasvun tukemista voidaan pitää yhteiskunnan näkökulmasta erittäin kannattavana sijoituksena tulevaisuuteen (Puska 2009, 3). Huoli lasten pahoinvoinnista lisääntyy jatkuvasti. Tästä syystä lapsia koskevan hyvinvointitiedon merkitys yhteiskunnallisen päätöksenteon tukena kasvaa entisestään. (Helavirta 2011, 15.) Lasten ja nuorten pahoinvointi ei kuitenkaan ole lisääntynyt äkillisesti ja yllättäen, vaan lapset ja nuoret ovat voineet pahoin aiemminkin, mutta emme ole myöntäneet sitä (Lönnqvist 2005). Lasten hyvinvoinnin heikkeneminen on ollut viime aikoina runsaasti esillä mediassa sekä kansalaisten puheissa. Huoli lasten hyvinvoinnista on lisääntynyt, ja tällä hetkellä noin 90 000 alle 13-vuotiasta lasta kärsii mielenterveyden ongelmista (Yle 2018). On hyväksyttävä, että yhteiskunta on jatkuvasti kehittyvä ja muuttuva järjestelmä, mutta huolestuttavaa on, että lasten kokema stressi ja kyynisyys ovat lisääntyneet yhteiskunnassa viime aikoina (Salmela-Aro 2018). Lahikaisen, Punamäen ja Tammisen (2008) mukaan yksilöitä koskettavat, hyvinvointiin vaikuttavat tapahtumat välittyvät lasten elämään lähinnä aikuisten kasvattajien kautta. Hälyttävää onkin, että muuttuvassa yhteiskunnassa lapsen oma ääni ei kuulu. (Lahikainen 2008, 305–306.)

Nykyajan elämässä korostuu arjen hektisyys ja suorituskeskeisyys (Lahikainen ym. 2008 305–306). Nyky-yhteiskunnassa kiire määrittää ajankäyttöä yhä enenevissä määrin. Voidaan puhua myös aikapulasta. Sillä on välittömiä vaikutuksia yksilöiden hyvinvointiin, elämänlaatuun ja stressiin. (Pääkkönen 2010, 93.) Modernissa yhteiskunnassa ajan hallinta on arjen toimivuuden ja sujuvuuden ydinkysymys. Kiireinen ja monimuotoinen arki vaatii toimiakseen aivan uudenlaisen toimintamallin ja kokonaisuudessaan elämänhallinnan taitamista. (Lindfors 2011, 24.) Tämän kaltaisen toimintamallin suosiminen heijastuu yhteiskunnassa lasten ja aikuisten kohtaamisten vähyteen ja sosiaalisiin suhteisiin muokaten niistä pirstaleisia (Lahikainen ym. 2008, 305–306). Ylen artikkelin mukaan nykyään lapsena sekä vanhempana olo on entistä monimutkaisempaa. Tietoa on saatavilla rajaton määrä, ja erilaiset muutokset koettelevat aikuisia ja lapsia. Aikuiset kokevat stressiä enemmän kuin aiemmin, ja aikuisten kiire sekä stressi kuormittavat myös lapsia. Lapset reagoivat perhepiirin koettelemusten lisäksi myös varhaiskasvatuksessa sekä koulun opetuksessa tapahtuneisiin muutoksiin. (Yle 2018.) Puskan (2009) mukaan lasten hyvinvointi on monella tavalla sidoksissa esimerkiksi vanhempien ja perheiden tilanteeseen, kiireeseen ja työelämän paineisiin

(Puska 2009, 3). Vanhempien kiireen määrän on todettu olevan verrannollinen lasten kiireen määrään. Vanhempien voidaan ajatella kompensoivan omaa läsnäolon puutettaan täyttämällä lasten arkea erilaisilla aktiviteeteilla. (Brown, Nobellini, Teufel, Birch 2011, 577.)

Myös Köngäs ja Cacciatore (2018) kirjoittavat huolesta, joka liittyy kiireen myötä lisääntyneeseen lasten pahoinvointiin. Lapset tarvitsevat aikuisten kunnioitusta ja tukea pärjätäkseen muuttuvassa yhteiskunnassa. Tulevaisuudessa, työelämässä, lapsi joutuu kohtaamaan kiirettä ja painetta, mutta vielä tässä hetkessä lapsen tulee saada elää lapsuutta. Tulevaisuudesta tulisi puhua lapsille positiivisesti eikä lisätä kiireen ja stressin tuntua (Salmela-Aro 2018.) Lapsille olisikin varattava aikaa pelkästään olemiseen ja tekemättömyyteen tai he voivat kokea jo lapsina vakavaa, hyvinvointia heikentävää uupumusta. Stressin myötä kehittyvä uupumus on hiljalleen lisääntyvä ilmiö. Keskiössä ei enää ole lasten hyvinvointi ja myönteiset kokemukset, vaan esimerkiksi jatkuva suorittaminen ja paremman tavoittelu. (Salmela-Aro 2018.) Janhusen (2013) mukaan nimenomaan lapsuuden myönteisillä kokemuksilla ja asenteilla on merkittävä, pitkälle kantava vaikutus myöhempiin elämän vaiheisiin, kuten työuraan. Yhteiskunnan järjestelmissä olisikin pystyttävä tukemaan tätä myönteistä asennoitumista. (Janhunen 2013, 22.)

Hyvinvointia ei voida pitää universaalina ilmiönä. Hyvinvointi rakentuu ja näyttäytyy lapsille eri tavalla riippuen muun muassa taustasta tai kulttuurista. Lasten hyvinvoinnin kannalta ei ole riittävää, että tiedetään tietyn asian lisäävän tai aiheuttavan pahoinvointia. On tärkeää selvittää lasten yksilölliset merkityksenannot ja omin sanoin kerrotut tulkinnat sekä ymmärrys. (Helavirta 2011, 218). Olisi olennaista ymmärtää, miten yhteiskunnan muutokset vaikuttavat lasten hyvinvointiin ja kehitykseen. Tietoa tulee osata käyttää siten, että se asettaa lasten hyvinvoinnin etusijalle. On ymmärrettävä ne syyt, jotka lisäävät lasten pahoinvointia. Tarkastelemmekin tutkimuksessamme kuudesluokkalaisille stressiä aiheuttavia tekijöitä eläytymismenetelmän avulla. Kartoitamme stressitekijöitä sekä formaaliin koulukontekstiin että informaaliin vapaa-ajan kontekstiin liittyvinä. Tavoitteenamme on tuottaa uutta tietoa lasten hyvinvointia heikentävistä tekijöistä lasten tarinoiden avulla.

Ihmisten kokonaisvaltainen hyvinvointi on jatkuva yhteiskunnallinen kysymys, johon tulisi vastata siten, että yhteiskunnassa vallitsevat rakenteet ja instituutiot ottaisivat yksilöiden tarpeet huomioon. Ihmisten hyvinvointiin vaikuttavina ja tärkeinä ympäristöinä pidetään niin kotia, koulua, työelämää kuin harrastuksiakin. Formaalia koulukontekstista puhuttaessa hyvinvointiin keskittyvä tutkimus on ollut vähäistä. Hyvinvoinnin pohtiminen on kouluissa kuitenkin arkipäivää ja osa jokapäiväistä toimintaa. Silti tutkimusnäyttö kouluhyvinvoinnista on todella vähäistä nimenomaan, kun pohditaan koettua kouluhyvinvointia oppilaiden näkökulmasta. (Janhunen 2013, 16–17.) Lasten on voitava hyvin ja saatava elää stressitöntä, kiireetöntä elämää, jotta he oppisivat. Oppiminen ja

hyvinvointi kulkevat rinnan. (Salmela-Aro 2018.) Tämän vuoksi koemme, että on ensisijaisen tärkeää pohtia oppilaiden omasta elämämaailmasta nousevia ilmiöitä. Tarkoituksenamme on saada kerätystä aineistoista lasten oma ääni kuuluviin ja antaa lapsille mahdollisuus toimia aktiivisina tiedontuottajina. Kasvatusalan tutkijat ovat esittäneet yhtenevän käsityksen, jonka mukaan tarvitaan kasvattajia ja ammattilaisia, jotka ottavat lasten äänen vakavasti (Vandenbroeck & Bouverne-De Bie 2010, 28). Lasten tuottama tieto omien merkityksentojen ja näkemysten pohjalta on tässä tutkimuksessa merkityksellistä. Käyttämällä eläytymismenetelmää aineistonkeruussa tarjoamme lapsille mahdollisuuden saada ajatuksensa esille ilman aikuisen tiukkaa kontrollia.

## 2 HYVINVOINTI

### 2.1 Näkökulmia hyvinvointiin

Hyvinvoinnin määrittäminen ei ole yksiselitteistä sen monien ulottuvuuksien vuoksi. Helavirran (2011) mukaan hyvinvoinnin määritelmän moninaisuus liittyy jo itse hyvinvointi-käsitteeseen. Suomen kielessä hyvinvointi-käsitteellä tarkoitetaan sekä hyvinvointia (well-being), sosiaaliturvaa (welfare) että hyvää oloa (wellness). (Helavirta 2011, 40.) Konun (2002) mukaan hyvinvoinnin käsitettä käytetään hyvin erilaisissa konteksteissa, eri määrittelysin. Hyvinvoinnin käsitteeseen voidaan esimerkiksi rinnastaa terveyden ja elämänlaadun käsitteet. (Konu 2002, 21.) Janhunen (2013) viittaa tekstissään Niemelän (2006) ajatukseen siitä, että hyvinvointi voidaan käsittää sekä yksilön elämään liittyvänä että ympäröivään yhteiskuntaan vaikuttavana. Tämä tarkoittaa sitä, että mikrotason ilmiötä käsitellessä puhutaan yksilön voimavaroista ja hyvästä olost, kun taas makrotasoa tarkasteltaessa puhutaan ihmisten elämää ympäröivistä instituutioista ja rakenteista. Hyvinvoinnin käsitteen määrittely liittyykin siihen, tarkastellaanko ilmiötä mikro- vai makrotasolla. (Janhunen 2013, 14.) Allardtin (1976) mukaan hyvinvointi on tila, missä ihmisten perustarpeiden tyydyttämiselle on luotu mahdollisuudet. Hyvinvointi käsitteellistetään kolmen ulottuvuuden avulla: having (elintaso), loving (yhteisyyssuhteet) ja being (itsensä toteuttaminen ja kiinnittyminen yhteiskuntaan). (Allardt 1976, 37–38.)

Hyvinvoinnin määrittely riippuu vallitsevasta yhteiskuntarakenteesta, eletävästä ajanjaksosta ja vallalla olevasta kulttuurista (Janhunen 2013, 13). Hyvinvoinnin laajan määritelmän vuoksi on relevanttia huomioda Maailman terveysjärjestö WHO:n määritelmä terveydestä kokonaisvaltaisena ruumiin ja mielen tilana. WHO onkin määritellyt terveyden ”täydellisen fyysisen, psyykkisen ja sosiaalisen hyvinvoinnin tilaksi”. Nykyisin määritelmää pitää sisällään myös terveyden dynaamisuuden eli sen, että terveys on muuttuva tila, johon vaikuttavat yksilön omat kokemukset ja asenteet. Tämä määritelmä pitää sisällään sen, että terveys ja hyvinvointi ovat voimavaroja, joita voidaan kasvattaa mutta myös kuluttaa. (Huttunen 2018.) Terveiden ja hyvinvoinninlaitos (2015) puolestaan on määritellyt hyvinvointia jakamalla sen kolmeen ulottuvuuteen, joita ovat 1) terveys, 2) materiaallinen hyvinvointi ja 3) koettu hyvinvointi tai elämänlaatu. Määritelmään liitetään yksilöllisen hyvinvoinnin sekä yhteisötason hyvinvoinnin näkökulma. Yksilölliseen hyvinvointiin

katsotaan kuuluvaksi muun muassa sosiaaliset suhteet ja itsensä toteuttaminen. Yhteisötason hyvinvoinnin osatekijöitä ovat muun muassa ympäristö sekä koulutukseen liittyvät seikat. (THL 2015.) Myös Helavirran (2011) mukaan hyvinvointiin liitetään sekä yksilöllisiä että jaettuja käsityksiä tiettyjen asioiden tavoittelemiseksi. Hyvinvoinnin perusarvoa voi määrittää tavoiteltavuuden lisäksi sekä itseisarvona, eli arvokkaana asiana sellaisenaan, että toisten hyvien asioiden osuutena hyvinvoinnin saavuttamisessa. (Helavirta 2011, 41.)

Jo perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) mainitaan, että jokaisella koululla on opetus- ja kasvatustehtävä, jonka tarkoituksena on tukea oppilaan kehitystä ja kasvua kokonaisvaltaisesti. Keskeisessä roolissa opetussuunnitelman perusteissa on myös oppilaan oppimisen sekä hyvinvoinnin tukeminen, jossa kodin rooli on yhtä suuressa merkityksessä kuin koulun. Oppilaiden tulee tietää, että he ovat ainutlaatuisia, arvokkaita ja osaavia yksilöitä, joiden hyvinvoinnista ja oppimisesta välitetään. (POPS 2014, 15–16.) Harinen ja Halme (2012) mainitsevat teoksessaan, että lapsen tunne omasta kyvykkyydestään ja osaamisestaan on yhteydessä lapsen kokemaan hyvinvointiin. Koulukontekstissa tämä rinnastetaan siihen, että oppilailla itsellään on tunne siitä, että he pystyvät suoriutumaan omasta koulunkäynnistään. Mikäli lapsi ei koe suoriutuvansa koulutehtävistä ja tuntee olonsa kyvyttömäksi, saattaa hän kokea itsensä ryhmään kuulumattomaksi. Kyvyttömyyden tunne saattaa vaikuttaa heikentävästi lapsen hyvinvointiin ja aiheuttaa pahan olon tunnetta. (Harinen & Halme 2012, 18–19.)

Pahan olon tunnetta saattaa kyvyttömyyden lisäksi aiheuttaa yksinäisyys (Halme ym. 2017, 13). Lyyran, Välimaan, Leskisen, Kannaksen ja Heikinaro-Johanssonin (2016) tekemän tutkimuksen mukaan koululaisten yksinäisyyden kokemukset ovat yleisiä. Yli puolet tutkimukseen osaa ottaneista lapsista ilmoitti kokevansa yksinäisyyttä ainakin ajoittain. Lisäksi useampi kuin joka kymmenes kuvaili tuntevansa yksinäisyyttä melko tai hyvin usein. (Lyyra ym. 2016, 44.) Halmeen, Hedmanin, Ikosen ja Rajalan (2017) mukaan yksinäisyyttä koetaan paljon jo alaluokilla. Yksinäisyys saattaa olla lapsilla ohimenevä vaihe, mutta pitkäkestoisena se voi heikentää elämänlaatua ja vaikuttaa negatiivisesti hyvinvointiin. Yksinäisyys voi olla riski myös lapsen psyykkiselle ja fyysiselle terveydelle. Lapsi voi kokea yksinäisyyttä, vaikka hänellä olisikin tukiverkostoja ja läheisiä ihmisiä ympärillään. Lapsi voi kokea, että hän ei kuulu joukkoon tai että ympärillä ei ole ketään läheistä ystävää, jolle voi puhua. Yksinäisyys saattaa myöhemmässä vaiheessa aiheuttaa syrjäytymistä, jolla on pitkälle kantavia negatiivisia vaikutuksia hyvinvointiin ja jaksamiseen. (Halme ym. 2017, 13.) Hyvinvointiin negatiivisesti vaikuttavat lisäksi koulu-uupumus ja sen oireet. Koulu-uupumus saattaa käynnistää negatiivisen kierteen, joka aiheuttaa myös muita hyvinvoinnin ongelmia, kuten masennusta, heikkoa itsearvostusta tai uupumusasteista väsymystä. On tärkeää tunnistaa koulu-uupumuksen piirteitä ajoissa. Olennaista onkin kehittää keinoja koulu-



uupumuksen ehkäisyyn jo varhaisessa vaiheessa. Aluksi on tunnistettava nuoret, jotka ovat uupuneita ja kokevat stressiä. Tärkeimpiä toimijoita ennaltaehkäisyssä ovat vanhemmat, koulu ja ystävät. Nämä voivat silti vaikuttaa myös negatiivisesti esimerkiksi aiheuttamalla suorituspaineita tai lisäämällä kiireen tuntua. Stressin ehkäisyssä olennaista on tukea lasten vahvuuksia ja korostaa kouluun liittyvää positiivista asennetta, mikä vahvistaa oppilaan hyvinvointia ja itsetuntoa (Salmela-Aro 2008, 239, 243.)

Lapsen hyvinvointiin vaikuttavat myös oppilaan ja opettajan välinen vuorovaikutuksellinen suhde ja sen toimivuus. Hyvinvointia parantaakin aito, toisista välittävä ja huolehtiva vuorovaikutussuhde. (Janhunen 2013, 41.) Huolestuttavaa on kuitenkin, että koululaisilta kysyttäessä he eivät koe mielipiteensä tulevan kuulluksi koulukontekstissa. Tämä tilanne Suomessa poikkeaa monen muun maan tilanteesta. Lapsen pitäisi olla koulussa ja luokassa aktiivinen toimija ja subjekti eikä hänen mielipidettään tulisi sivuuttaa. (Aira, Hämylä, Kannas, Aula & Harju-Kivinen 2014, 93.) Lapsen taustat, vanhempien antama tuki, kodin ja koulun yhteistyö sekä koulun resurssit ovat myös todella merkityksellisiä lasten hyvinvoinnille ja sen rakentumiselle. Lapsen hyvinvoinnin rakentumisen keskiössä ovat kuitenkin arjen vuorovaikutusprosessit ja vuorovaikutussuhteet. (Janhunen 2013, 41.)

Lammi-Taskulan, Karvosen ja Ahlströmin (2009) mukaan hyvinvointi voi siis rakentua monesta eri ulottuvuudesta. Hyvinvointi rakentuu sekä aineellisten elinolojen että taloudellisen toimeentulon kautta. Hyvinvoinnin rakentumiseen vaikuttavat lisäksi koettu terveydentila, sosiaaliset suhteet, yksilön kokemus onnellisuus sekä itsensä toteuttaminen. Kun tarkastellaan viime vuosikymmeninä saatua tietoa, positiivista on, että suomalaislasten enemmistön hyvinvointi on parantunut. Pahoinvointia on tästä huolimatta enemmän osalla lapsista ja lapsiperheistä. Lisäksi vaikeaa pahoinvointia on kasautunut pienelle osalle väestöstä. (Lammi-Taskula ym. 2009, 11.)

## ***2.2 Lapset hyvinvointitiedon tuottajana***

Hyvinvointitietoa voidaan kerätä suoraan lapsilta, jolloin tieto on subjektiivista kokemustietoa suoraan lapsen omasta ajattelumaailmasta. Tällöin voidaan puhua lasten tuottamasta hyvinvointitiedosta. Hyvinvointitietoa tarvitaan, sillä se auttaa yhteiskuntapoliittisesti päätöksentekijöitä ja muita lasten kanssa työskenteleviä. Hyvinvointitietoa on liian vähän varsinkin alakouluikäisistä ja tilastollista seurantatietoa on niukasti. Erityisesti lasten hyvinvoinnin kokemustieto painottuu yläkouluikäisiin ja sitä vanhempiin lapsiin. Alakouluikäisiltä ja sitä nuoremmlakin olisi kuitenkin täysin mahdollista kerätä kokemustietoa hyvinvointiselvitysten tueksi. Erityisesti alakoulun 4.–6.-luokkalaiset pystyvät jo vastaamaan sujuvasti ja itsenäisesti

heidän hyvinvointiaan koskeviin kyselyihin, kunhan kyselyt muotoillaan heille sopiviksi. (Aira ym. 2014, 134.)

Lapsiin liitetty hyvinvointitieto ei ole tyhjästä keksittyä. Hyvinvointitieto on dynaamista ja muuttuvaa sekä sidoksissa yhteiskuntaan ja aikaan. Yhteiskunnassa vallitsevat normit ja arvot luovat perustan sille, miten lapset määrittelevät hyvinvointia. Helavirta (2011) viittaa tekstissään Mooren ja tutkijakumppaneiden (2004) ajatukseen siitä, miksi lapsia koskevan hyvinvointitiedon tarkastelu positiivisesta näkökulmasta on hankalaa. Olennaiset seikat ovat, että myönteisiä asioita on yleensä hankalampi mitata eivätkä poliittiset tahot ole kiinnostuneita hyvinvoinnin myönteisistä puolista. Lisäksi visio tavoiteltavista asioista puuttuu eikä ongelmien ehkäisyyn sekä ratkaisemiseen päästä käsiksi positiivisen näkökulman kautta. (Helavirta 2011, 18–22.)

Puhe hyvinvoinnista nähdään lapsia koskevissa tutkimuksissa yleensä hyvinvoinnin puutteisiin keskittyvänä tai ongelmien kautta rakentuvana, jolloin lapset nähdään pahoinvoinnin uhreina. Kiistelyn kohteeksi nousee tällöin yhteiskunnassa hyvinvoinnin asiantuntijoiden asema ja se, ketkä ovat päteviä tuottamaan hyvinvointia koskevaa tietoa. Lapset hyvinvointitiedon tuottajina voivat antaa uutta tietoa, jota ei ole mahdollista saada muilta asiantuntijatahoilta. Vanhemmilta saatu tieto saattaa olla harhaan johtavaa tai vääristynyttä. Hyvinvointitiedon tuottaminen lasten sanoittamana muokkaa käsityksiämme lapsuudesta. Elämä ja asioiden merkityksellisyys ovat erityyppisiä lasten kuin aikuisten kertomana. (Helavirta 2011, 22–27.) Tutkimuksissa nimenomaan lasten oman äänen esille tuominen ja tulkintojen ymmärryksen lisääminen ovat rakentamassa uutta, merkityksellistä hyvinvointitietoa. (Aira ym. 2014, 92–93.) Kun kysytään lapsilta itseltään, ymmärretään paremmin heidän omaa elämäänsä ja saadaan käsitys heille merkityksellisistä asioista. Lapsitutkimus kiinnittää huomiota lapsen omiin tulkintoihin ja kykyyn kertoa omasta elämästään. Lapset nähdään oman elämänsä muokkaajina ja itsenäisinä toimijoina. (Lindfors 2011, 24.)

Lasten tiedontuottamisen tavat eroavat aikuisten tarinan kerronnasta muun muassa luovuuden, ajattelun ja muiden tiedollisten toimintojen osalta. Helavirta (2011) viittaa väitöskirjassaan Forsbergiin (2002), joka on luonnehtinut lasten tiedontuottamisen tapaa moniulotteiseksi ja tarkemmaksi kuin aikuisten. Lapset innostuvat tilanteesta tai hetkestä herkemmin, jolloin tiedontuottaminen saattaa olla rikkaampaa. Lapset eivät anna tietoaan helposti aikuisten saatavaksi, ja tieto saattaa olla hyvinkin monimerkityksellistä tai arvoituksellista. Lasten tuottamaan tietoon yhdistetty erityisyys voi liittyä myös lasten mielikuvituksellisuuteen. Mielikuviutus voi johtaa aineiston luotettavuuden kyseenalaistamiseen, mutta se voi olla myös merkittävä voimavara. Mielikuvituksen avulla tuotetut vastaukset voivat antaa lapsille keinon paeta vaikeita tai hankalia asioita. Lisäksi mielikuvituksen avulla on mahdollista tuottaa uutta, tarpeellista tietoa. Se myös antaa

mahdollisuuden sanoa jotain arkaa tai henkilökohtaista, jota ei muuten tulisi sanoneeksi. (Helavirta 2011, 29–30.)

## 2.3 Kouluhyvinvointi

Formaali koulukonteksti voidaan käsittää lasten työympäristönä, jolloin koulunkäynti itsessään on lasten työtä. Koulu on lapsille lisäksi tärkeä kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin ylläpitämisessä ja kehittämisessä. Koulu onkin tärkeä kasvu- ja kehitysyhteisö lapsille. Koulussa vietetään suuri osa arkipäivästä, joten kouluhyvinvoinnin kannalta on merkityksellistä, millaiseksi lapset kokevat koulunkäynnin ja koulun ympäristönä. (Kämppe, Välimaa, Ojala, Tynjälä, Haapasalo, Villberg & Kannas 2012, 8.) Kouluhyvinvoinnin edistämisen tavoitteena on tukea oppilaiden tunne- ja vuorovaikutustaitojen rakentumista (Vuokila-Oikkonen & Onnela 2016, 68). Kouluhyvinvointi tulee käsittää koulun kasvatustavassa olevan henkilöstön, oppilaiden sekä vanhempien yhdessä rakentamaksi kokonaisuudeksi (Metso & Repo 2015, 82).

Janhusen (2013) mukaan kouluhyvinvointia voidaan lähestyä monikerroksisena hyvinvoinnin tilana, missä läsnä ovat fyysinen, psyykkinen ja sosiaalinen hyvinvointi. Kouluhyvinvointia ei voida pitää itsestäänselvyytenä, sillä oppilaiden lähtökohdat, kasvuolosuhteet ja omat kokemukset ovat vahvasti kytköksissä kouluhyvinvoinnin määrittelyyn. Koulun rooli lasten elämässä saattaa nousta merkitykselliseksi silloin, kun kodin tarjoama turva ja ihmissuhteet jäävät vähäisiksi. Opettaja saattaa nähdä lasta päivän aikana enemmän kuin vanhemmat, ja tällöin opettajalla ja muulla koulun henkilöstöllä on keskeinen merkitys lapsen hyvinvoinnille. Opettaja voi siis olla ainoa aikuinen, joka vastaa lasta askarruttaviin kysymyksiin. (Janhunen 2013, 11–13.)

Konun (2010) mukaan lapsen kokema hyvinvointi rakentuu kouluyhteisössä sen jäsenten, muun muassa opettajien ja muiden oppilaiden, kautta. Yksilö eli lapsi on ominaisuuksineen yhteisönsä jäsen, eikä tämän takia yksilön kokemaa hyvinvointia voida erottaa verkostojen tai yhteisön hyvinvoinnista. Kouluhyvinvoinnin voidaankin ajatella olevan yksi osa yksilön itsensä kokemaa hyvinvointia. Yhteisöjen tasolla kouluhyvinvointi on kaikkien siellä olevien henkilöiden kokemus koulussa toimimista. (Konu 2010, 14.) Yksilön kokemaan hyvinvointiin vaikuttavat vahvasti esimerkiksi fyysinen kouluympäristö ja yhteisön kokemukset sekä toimintatavat. Tästä syystä koemme relevantiksi esitellä Konun vuonna 2002 kehittämän koulun hyvinvointimallin. Koulun hyvinvointimallissa hyvinvointia käsitellään eri osa-alueiden avulla. Mallissa oppiminen, hyvinvointi sekä opetus ja kasvatustavat ovat kytköksissä toisiinsa. Kouluhyvinvointiin merkityksellisesti yhteydessä ovat itse kouluinstituutio mutta myös muut ympäröivät yhteisöt, kuten koti tai terveydenhoito. Hyvinvointi itsessään jakautuu *koulun sosiaalisiin suhteisiin, koulun*

*olosuhteisiin, yksilön kokemaan terveydentilaan ja yksilön mahdollisuuksiin toteuttaa itseään.* (Konu 2010, 15.)

*Koulun sosiaaliset suhteet* ovat keskeisessä roolissa, kun tarkastellaan kouluyhteisöjen hyvinvointia. Koulussa tämä ilmenee oppilaiden välisenä vuorovaikutuksena ja oppilaiden ja opettajien sekä koulun ja kodin välisenä vuorovaikutuksena. Vuorovaikutuksessa näkyviä sosiaalisia suhteita voidaan käsitellä luokassa vallitsevan työrauhan, ystävyyssuhteiden, opettajan oikeudenmukaisuuden tai vanhempien yhteydenpidon kautta. (Konu 2010, 17.) Opettajan tulee työssään edistää tasa-arvoa muun muassa ehkäisemällä kaikenlainen kiusaaminen. Mikäli opettaja näkee koulukontekstissa kiusaamis- tai syrjintätilanteen, tulee hänen puuttua siihen tilanteen edellyttämällä tavalla. (Karvonen & Hartikainen 2015, 75–76.) *Koulun olosuhteet* tarkoittavat hyvinvointimallissa fyysisiä tiloja, esimerkiksi koulurakennuksen turvallisuutta. Fyysisten tilojen lisäksi olosuhteisiin sidoksissa ovat muun muassa tarvittavat palvelut ja opetuksen järjestäminen. Olosuhteet, niin fyysiset kuin muutkin koulun toimintaan liittyvät, voivat vaikuttaa kouluhyvinvointiin negatiivisesti, esimerkiksi luokkatilojen ilmanlaatu. (Konu 2010, 17.)

*Koettua terveyttä* lähestytään oireiden ilmaantumisen näkökulmasta, sillä ihmisen oireilu liittyy vahvasti myös sosiaaliseen ympäristöön, kuten kouluun tai kotiin. Oireilu voidaan luokitella johtuvaksi myös ympäristön syistä, kuten jännityspäänsärky koetilanteessa. *Itsensä toteuttamisen mahdollisuudet* liittyvät vahvasti koulun tarjoamiin mahdollisuuksiin. Koulu on tärkeä kasvatusinstitutionaalinen paikka, joten sen on tarjottava yksilölle onnistumisen kokemuksia ja merkityksellisyyden tunnetta yhteisöissä. Lapsen tulisi kokea saavansa koulussa arvostusta, positiivista kannustusta ja rohkaisua sekä mahdollisuuksia itsensä toteuttamiseen koulutyön eri osa-alueilla. (Konu 2010, 17.)

Oppilaiden hyvinvoinnin rakentumiseen vaikuttavat merkittävästi mahdollisuudet omien olennaisten niin kutsuttujen perustarpeiden tyydyttämiseen. Janhunen (2013) on jakanut kouluhyvinvointia määrittävät ulottuvuudet viiteen eri osa-alueeseen omassa kouluhyvinvointia käsittelevässä väitöskirjassaan. Kouluhyvinvoinnin ulottuvuudet ovat *identiteetti*, *toiminnallisuus* tai *osallisuus*, *ulkoiset ja materiaaliset järjestelyt*, *yhteisöllisyys* ja *turvallisuudentunne*. Kouluhyvinvoinnin ulottuvuudet selittävät muun muassa oppilaan subjektiivisten ja objektiivisten tarpeiden jäsentymistä. Ensimmäisenä kouluhyvinvoinnin ulottuvuutena esittelemme *identiteetin*. Kouluhyvinvoinnin osatekijöistä identiteetin perustana ovat kaverisuhteet ja vertaisryhmät. Janhusen (2013) tutkimuksen mukaan koulussa käydäänkin mieluummin kavereiden ja sosiaalisten suhteiden kuin opiskelun takia. Lisäksi opettajien suhtautuminen oppilaisiin sekä koulussa vallitseva ilmapiiri vaikuttavat identiteettiin. Jokaisella oppilaalla on oikeus olla koulussa oma itsensä ja heidät tulee ottaa huomioon yksilöinä. Oppilaiden on päästävä toteuttamaan itseään. Tärkeätä on lisäksi se,

että oppilaat saavat ilmaista omat mielipiteensä, joita myös kunnioitetaan. Toisena ulottuvuutena on *toiminnallisuus ja osallisuus*, joiden perustana ovat opetuksen ja opetusjärjestelyiden osatekijät. Kaverisuhteet sekä vertaisryhmät lasketaan myös kuuluvaksi toiminnallisuuden ja osallisuuden ulottuvuuteen. Koulussa oppilaat useimmiten ymmärtävät itsensä toimiviksi subjekteiksi. Tämän toiminnan kautta oppilaat ymmärtävät, että oma toiminta on tärkeää eikä yksilö ole korvattavissa. Toiminta lisää osallisuuden tunnetta ja siten parantaa myös yhteisöllisyyttä formaalissa koulukontekstissa. Oppilaan hyvinvoinnin kannalta on olennaista, että oppilas löytää paikkansa yhteisössä ja kokee olevansa tärkeä osa joukkoa. Ulkopuolelle jäämisen koetaan aiheuttavan muun muassa pelkoa ja yksinäisyyttä ja niiden myötä pahoinvoinnin lisääntymistä. (Janhunen 2013, 79–87.)

Kolmantena kouluhyvinvoinnin ulottuvuutena ovat *ulkoiset ja materiaaliset järjestelyt*, joiden osatekijöinä ovat koulutilat ja ympäristö, joihin kuuluvat lisäksi terveydenhoitajan palvelut sekä koulumatkat. Oppilaat kokevat, että koulumatkat vaikuttavat oppilaiden koulussa jaksamiseen. Kuljetusolosuhteet tai koulumatkoihin käytettävä aika saattavat muun muassa lisätä väsymystä ja pahoinvointia koulupäivän jälkeen. Oppilaiden koulussa jaksamisen ja keskittymisen kannalta on tärkeää, että koulun tarjoama ruoka syödään. Kouluruokalan siisteys ja viihtyvyys voivat vaikuttaa sekä negatiivisesti että positiivisesti oppilaiden sosiaalisiin suhteisiin ja niiden ylläpitoon. Lisäksi koulun muut ympäristöt, kuten luokkatilat, lisäävät oppilaiden keskinäistä yhteenkuuluvuuden tunnetta, mikäli ne koetaan viihtyisiksi. Neljäntenä ulottuvuutena on *yhteisöllisyys*, jossa korostuu ennen kaikkea oppilaan subjektiivinen rooli oman kouluhyvinvoinnin sääntelijänä. Lähtökohtana yhteisöllisyydelle ovat kaverisuhteet ja vertaisryhmä sekä koulun ilmapiiri ja opettajien ammattitaitoon liitettävät ominaisuudet. Kouluyhteisössä ensisijaisen tärkeitä ovat oppilaiden keskinäiset sosiaaliset suhteet sekä niistä saatava tuki. Kaverisuhteiden koetaan lisäävän myös turvaa, joka suojaa yksinäisyydeltä. Yksinäisyys taas saattaa lisätä oppilaiden pelkoa kiusatuksi tulemisesta, mikä voi synnyttää pahoinvointia. (Janhunen 2013, 80–82.)

Kaverisuhteiden olemassaoloa voidaan pitää oppilaiden koulunkäyntiin liitettävänä perustarpeena, joka tulee täyttää. Tarpeen täyttäminen saattaa aiheuttaa lapselle myös pahoinvoinnin lisääntymistä, mikäli siihen joudutaan keskittymään liikaa tai sosiaalisista suhteista suljetaan ulkopuolelle. Koulussa tulee huomioida jokainen oppilas, yksilö ominaisuuksineen, jolloin mahdollisuus itsen toteuttamiseen syntyy. Yhteiskunnassa korostetaankin yksilön taitoja erilaisissa konteksteissa, joita harjoitellaan sosiaalisissa suhteissa vertaisten kanssa. Huolestuttavaa kuitenkin on, että lapset hakeutuvat niin sanottuihin hyvinvoinnin kannalta huonoihinkin vertaissuhteisiin mieluummin kuin olisivat yksin. Yksinäisyys rinnastetaan helposti kiusaamiseen, joka taas saattaa heikentää yhteisöllisyyttä ja lisätä pahoinvointia. Kasvatusvastuussa olevan koulun henkilöstön

tulee suhtautua oppilaisiin tasavertaisesti ja näyttää oppilaille esimerkkiä hyvästä käytöksestä. Epätasa-arvoinen kohtelu vaikuttaa negatiivisesti oppilaiden hyvinvointiin ja aiheuttaa stressiä. Opettajien positiivisella suhtautumisella on yhteys oppilaiden viihtyvyyteen ja koettuun hyvinvointiin. (Janhunen 2013, 81–82.)

Viimeisenä kouluhyvinvoinnin ulottuvuutena on *turvallisuudentunne*, jonka perustana ovat järjestys, työrauha, kodin ja koulun välinen yhteistyö sekä kaverisuhteet ja koulukontekstiin liittyvät viihtyvyyttä parantavat ominaisuudet. Turvallisuudentunnetta koulussa synnyttävät kodin ja koulun välinen toimiva yhteistyö sekä koulun järjestys, johon liittyy luokan työrauha. Työrauha on opettajan vastuulla ja hänen vahvan auktoriteettinsa aikaansaama. Oppilaiden turvallisuudentunnetta luokassa lisää opettaja, jolla on vahva auktoriteetti ja joka tarjoaa tarvittavat oppimisen edellytykset. Oppilaiden hyvinvoinnin taustalla koulussa on myös luokassa vallitseva yhteishenki. Hyvän yhteishengen vallitessa jokainen oppilas tuntee olevansa yksilönä osa ryhmää. Kodin ja koulun välisen yhteistyön tulisi noudattaa selkeitä toimintatapoja ja tavoitteita oppilaiden hyväksi. Toimimaton yhteistyö saattaa olla oppilaalle haitallista, esimerkiksi jos oppilas kertoo asioista koulussa toisin kuin kotona. Viestit saavat värittyneen ja negatiivisen leiman ja yhteistyö saattaa tämän takia kärsiä. Yhteistyön on oltava luottamuksellinen molemminpuolisesti, jotta se toimisi oppilaan parhaaksi. Kotona lapset tarvitsevat vanhemmilta aikaa ja aitoa kiinnostusta kouluasioita ja vapaa-ajan asioita kohtaan. Aidolla kiinnostuksella ja kuulluksi tulemisella on vahva yhteys oppilaan hyvinvointiin ja koulussa menestymiseen. Vanhempien ja opettajien vastuulla onkin lisätä turvallisuutta parantavia ja lisääviä tekijöitä. (Janhunen 2013, 83–85.)

Janhusen kouluhyvinvoinnin osatekijöiden perusteella koulua onkin syytä tarkastella lasten näkökulmasta käsin, jotta voidaan ymmärtää sen monikerroksinen merkitys lasten maailmassa ja hyvinvoinnin selittäjänä. Kiilakosken (2012) mukaan koulua ei voidakaan nähdä pelkästään opetuksen tilana. Koulu on lapsille ja nuorille paikka, missä rakennetaan ihmissuhteita ja tutustutaan toisiin lapsiin. Koulu on sosiaalinen tila, jossa lapset etsivät paikkansa muiden joukossa ja tätä kautta muokkaavat myös omaa identiteettiään sekä omaa minäkuvaansa. (Kiilakoski 2012, 10.) Harisen ja Halmeen (2012) mukaan koulussa koettuun hyvinvointiin ovat merkittävästi yhteydessä kouluympäristön vertais- ja ryhmäsuhteet. Vaikka kouluopetus olisi lapsen mielestä hyvinkin mieltuisaa, koulu todennäköisesti koetaan mukavana paikkana lähinnä ystävien vuoksi. (Harinen & Halme 2012, 54–55.) Lapsen koulukontekstiin sijoittuvien vertaissuhteiden määrällä ja laadulla on selvä yhteys lapsen hyvinvointiin (Murberg & Bru 2004, 319). Sosiaalisilla suhteilla ei kuitenkaan ole ainoastaan positiivisia vaikutuksia lasten hyvinvointiin, sillä nämä saattavat luoda lapsille myös paljon stressiä. Lapset saattavat kokea ryhmässä ulkopuoliseksi joutumista, syrjimistä tai henkistä väkivaltaa, millä on aina negatiivinen vaikutus koettuun hyvinvointiin. (Harinen & Halme 2012, 54–

55.) Sosiaalisuuden tila lasten ja nuorten elämässä näkyy ruokatunneilla, välitunneilla ja koulumatkoilla. Lisäksi se näyttäytyy myös vapaa-ajalla ja vaikuttaa lasten ja nuorten vapaa-ajan toimintaan. Vapaa-ajan ympäristö on lapsille ja nuorille ominainen paikka toimia. Sosiaalisuuden tila muovaa koulusta vertaissuhteiden sosiaalisen maailman, missä suhteita ja omaa minäkuvaa rakennetaan. (Kiilakoski 2012, 10). Janhunen (2013) viittaa tekstissään Rimpelän (2008) ajatukseen siitä, että kouluyhteisö ja koulun toiminta voidaankin nähdä hyvinvoinnin, terveyden ja oppimisen kenttänä. Koulun toiminta tähtää lasten hyvinvoinnin edistämiseen, mihin on merkityksellisesti yhteydessä myös sosiaaliset suhteet ja vuorovaikutussuhteet. (Janhunen 2013, 17.)

Janhusen (2013) mukaan koulun voidaankin ajatella toteuttavan hyvinvointipolitiikkaa, ja sen tehtävänä on tarjota lapsille vuorovaikutuksellinen kehitysyhteisö ja perusopetuksen myötä syntyvä sivistys. Kouluun kohdistetaan laajoja vaatimuksia ja odotuksia, joita sen ei kuitenkaan odoteta toteuttavan yksin. Lasten tarpeista ja hyvinvoinnista vastaavat myös muut yhteiskunnan instituutiot, kuten perhe ja vertaissuhteet. Mikäli instituutioista ei saa tarvittavaa tukea, saattaa yksilö tuntea tiettyyn ympäristöön tai yhteisöön kuulumattomuutta. (Janhunen 2013, 25.)

Lasten toimintojen ympäristöt voidaan jakaa epäviralliseen ja viralliseen ympäristöön, tai niistä voidaan puhua myös informaalina ja formaalina ympäristönä. Tämä jaottelu auttaa ymmärtämään koulua ja vapaa-ajan ympäristöjä lasten sosiaalisina ympäristöinä. Virallinen ympäristö pitää sisällään muun muassa opetussuunnitelmat, oppikirjat sekä opetuksen sisältöineen ja menetelmineen. Sidoksissa viralliseen ympäristöön ovat myös opetukseen liittyvä vuorovaikutus sekä koulun toimijoiden väliset vertaissuhteet. (Kiilakoski 2012, 11.) Epävirallisen ympäristön voidaan puolestaan ajatella käsittävän kouluajan ulkopuolisen toiminnan ja siihen kytkeytyvät vuorovaikutukselliset suhteet.

## ***2.4 Informaalin ympäristön merkitys lapsen hyvinvoinnille***

Vapaa-ajalla on suuri merkitys lapsen kehitykselle. Vapaa-aika on samalla lailla lapsen perustarve kuin esimerkiksi ravitseminen ja koulutus. Leikin, levon ja virkistävän toiminnan tärkeys lapsen hyvinvoinnille on kansainvälisesti tunnustettu. Jotta vapaa-aika lisäisi hyvinvointia, tulisi sen sisältää rentouttavaa, vapaavalintaista ja miellyttävää toimintaa. (Tonon, Laurito & Benatuil 2018, 3–4, 13.) Sosiaalisen ja fyysisesti aktiivisen toiminnan parissa vietetyllä vapaa-ajalla on yhteys lisääntyneeseen hyvinvointiin, terveyteen ja stressistä palautumiseen (Håkansson, Axmon & Eek 2016, 454). Vapaa-aika voidaan lapsen ja nuoren maailmassa nähdä pakopaikkana tämän päivän yhteiskunnassa vallitsevalle kiireelle ja hektisyydelle. Vapaa-aika saattaa kuitenkin altistaa lapsen suorituskeskeisyyteen esimerkiksi harrastuksissa tai koulukontekstissa. (Määttä & Tolonen 2011, 5.)

Lasten vapaa-ajasta puhuttaessa on tärkeää tarkastella ilmiötä koulun ja muiden instituutioiden ulkopuolella. Lasten hyvinvointia ei tule sijoittaa pelkästään koulukontekstiin ja sen tapahtumiin vaan myös vapaa-ajan tekemiseen ja valintoihin. (Hakanen, Myllyniemi & Salasuo 2018, 5.) Lasten kasvuympäristönä voidaan pitää arjen monipuolisia ympäristöjä, kuten niin sanottuja epävirallisia ympäristöjä. Lapset oppivat ja kasvavat arjessa ja sen ympäristöissä, joissa he itse toimivat joka päivä. Oppimisen ja ihmiseksi kasvamisen toteuttajina voidaan pitää koulua, mutta keskeisessä asemassa on myös koulun ulkopuolinen epävirallisempi ympäristö. Lapsen odotetaan itsenäisesti sekä muiden avustuksella oppivan yhteiskunnan perussäännöt ja tavat, jotka vaikuttavat myös hänen kokemansa hyvinvointiin. Tähän kaikkeen vaikuttavat niin perhe, vertaisryhmä kuin vapaa-ajan harrastuksetkin. (Lindfors 2011, 20–21.)

Suurin osa suomalaisista lapsista on tyytyväisiä omaan elämäänsä myös kansainvälisesti vertailtuna. Noin 90 prosenttia lapsista kokee voivansa hyvin. Kuitenkin pieni osa lapsista voi huonosti ja heidän hyvinvointiinsa kohdistuu merkittäviä uhkia. (Aira ym. 2014, 127; Inchley, Currie, Young, Samdal, Torsheim, Augustson, Mathison, Aleman-Diaz, Molcho, Weber & Barnekov 2016, 75–76.) Samoin kuilu hyvin ja huonosti voivien välillä on syventynyt (Kanste, Halme & Perälä 2017, 17). Vuonna 2014 toteutetun koululaisselvityksen mukaan 91 prosenttia viidesluokkalaisista piti kodin ilmapiiriä melko hyvänä tai erittäin hyvänä. Kodin ilmapiirillä ja koulunkäynnistä pitämisellä nähtiin tutkimuksessa olevan vahva yhteys. Ne, jotka kokivat kodin ilmapiirin hyväksi, pitivät myös koulunkäynnistä enemmän. Myös perheen taloudellinen tilanne heijastui kokemukseen kodin ilmapiiristä. Mitä paremmin lapsi kokee perheensä tulevan taloudellisesti toimeen, sitä paremmaksi lapsi arvioi kodin ilmapiirin. (Leinonen, Männistö & Salmi 2014, 6–7.) Lapsen kokemukseen omasta hyvinvoinnistaan vaikuttaa siis merkittävästi perhe. Perherakenteet ovat ajan saatossa monimuotoistuneet, ja työelämän muutokset ovat heijastuneet lapsiperheiden arkeen. Perheellä on myös vaikutusta lapsen vapaa-ajan kaverisuhteisiin sekä koulunkäyntiin. Vuonna 2015 Suomessa oli yhteensä 571 000 lapsiperhettä, joissa asui vähintään yksi alle 18-vuotias lapsi. Vanhemmat ja sisarukset mukaan laskettuna lapsiperheissä asuu 40 prosenttia maamme väestöstä. (Kanste, Halme & Perälä 2017, 18.)

Perheen yhteisen vapaa-ajan vieton on todettu tukevan lapsen positiivista kasvua ja kehitystä (Tonon, Laurito & Benatuil 2018, 3–4). Perheen kanssa vietetyllä ajalla on runsaasti positiivisia vaikutuksia lapsen kehitykselle, koulussa suoriutumiselle sekä tulevaisuuden näkymille. Perheen kanssa vietetyn ajan niukkuuden on todettu heikentävän lasten hyvinvointia Pohjoismaissa toteutetussa tutkimuksessa. (Järventie 2008, 219–226.) Ajanvietto perhepiirissä lisää lasten emotionaalista hyvinvointia ja kokonaisvaltaista terveyttä ja se on merkittävämmässä roolissa kuin materialistiset seikat (Zaborskis, Zemaitiene, Borup, Kuntsche, & Moreno 2007, 2). Myös vapaa-



ajan ystävyssuhteet toimivat tärkeänä ilon ja hyvinvoinnin lähteenä (Tonon, Laurito & Benatuil 2018, 3–4). Suurin osa lapsista tapaa ystäviään vapaa-ajalla koulun ulkopuolella useana päivänä viikossa (Leinonen ym. 2014, 8). Terveiden ja hyvinvoinnin laitoksen (2017) teettämässä tutkimuksessa käy myös ilmi, että lapsille vapaa-aikaan kuuluvat merkittävästi ystävät ja ystävien kanssa vietetty aika. Koulun ulkopuolella, informaalissa ympäristössä arki rakentuu ystävien kanssa vietetyn ajan pohjalta. Kavereiden kanssa oleminen ja tekeminen ovat tärkeää 69 prosentille 5. luokan oppilaista. (Kanste, Halme & Perälä 2017, 27.)

Lapsen ystävyssuhteilla on suuri merkitys lapsen kokonaisvaltaiselle hyvinvoinnille. Vertaisryhmässä lapsi kokee, että hän kuuluu osaksi jotain kokonaisuutta, missä hän saa kokea läheisyyttä ja hyväksyntää. Vertaisryhmässä lapsi rakentaa ja muokkaa omaa minäkuvaansa, joten läheisiltä saatu palaute on ensisijaisessa asemassa lapsen hyvinvoinnin rakentumisessa. Voidaan sanoa, että vertaisten hyväksyntä on lapsen hyvinvoinnin ja kehityksen edellytys. (MLL 2012, 14.) Virran, Asantin, Junttilan, Koivusillan, Kosken ja Virran (2012) mukaan osa lapsista kokee itsensä yksinäiseksi, vaikka suurimmalla osalla on merkittäviä ystävyssuhteita ja kavereita, joiden kanssa voi harrastaa ja joille voi puhua omista ajatuksista. Yksinäisyys voidaan jakaa sosiaaliseen yksinäisyyteen tai emotionaaliseen yksinäisyyteen. Sosiaalisessa yksinäisyydessä yksinäisyyden kokemus saattaa johtua kaveriseurun vähäisyydestä. Emotionaalinen yksinäisyys sen sijaan liittyy ymmärtävän ystävän tai kaverin puutteeseen. (Virta ym. 2012, 127.)

Koulun ulkopuoliseen maailmaan liittyvät perhe- ja ystävyssuhteet, sosiaaliset taidot, harrastukset, koulumenestys ja yksilön voimavarat voivat toimia yksilön hyvinvointia heikentävinä tai edistävinä tekijöinä. Ne voivat toimia hyvinvointia edistävinä tekijöinä esimerkiksi vastoinikäymisen uhatessa. Mikäli voimavarat ovat kovin puutteellisia, lapsen kokonaishyvinvointi, stressin ja vastoinikäymisten sietokyky heikkenee. (Virta ym. 2012, 131.) Toisaalta esimerkiksi ystävyssuhteet saattavat myös haitata lapsen kokonaisvaltaista hyvinvointia muun muassa lasten keskuudessa esiintyvän ryhmästä ulossulkemisen vuoksi. Ulossulkemista lasten keskuudessa voi ilmetä ilmeinä, eleinä tai sanallisesti ja se saatetaan kohdistaa herkästi niin sanottuihin erilaisiin tai ei-normeja noudattaviin lapsiin. (Gretschel, Laine, Siivonen, Peltola & Myllyniemi 2011, 116.)

Hakasen, Myllyniemen ja Salasuon (2018) mukaan riittämätön vapaa-aika on yhteydessä lapsen kokemaan kokonaisvaltaiseen hyvinvointiin sitä heikentävänä tekijänä. Lasten kokemus riittämättömästä vapaa-ajasta on yleistynyt yhä nuoremmilla ja jo alakoulun oppilailla. Vapaa-ajan aktiviteetteja ja harrastuksia voidaan pitää keskeisinä tekijöinä lapsen kasvun ja kehityksen näkökulmasta. Vanhempien suhtautuminen lasten vapaa-aikaan ja heidän käsityksensä vapaa-ajasta määrittävät myös lapsen kokemuksia ja aktiivisuutta vapaa-ajalla. (Hakanen ym. 2018, 52, 6.) Huoli lapsuuden loppumisesta liian varhain on noussut myös esiin riittämättömän ajan, kiireen ja

vanhempien paineen vuoksi. Vanhemmat ajavat lapsiaan liian aikaisin kilpailukeskeisyyteen, mikä lisää lapsen suorituspainetta ja saattaa aiheuttaa epäonnistumisen kokemusten pelkoa. (Stenvall 2010, 8–10, 78.) Ajanpuute voi olla myös harrastuksen estävä tai sitä haittaava tekijä, kuten Keskisen (2001) ja Myllyniemen (2009) tutkimuksen tuloksista käy ilmi. Lapset ja nuoret kokevat, että aikaa ei ole riittävästi kaikkien vapaa-ajan aktiviteettien toteuttamiseen. Ajan riittämättömyys ja kiire johtuvat esimerkiksi liiallisesta harrastusten määrästä. (Keskinen 2001; Myllyniemi 2009, 35, 39.) Lapsilla on liian vähän aikaa tehdä vapaa-ajallaan sitä, mitä he haluavat. Aktiivisuus kasautuu lapsuudessa niille, jotka harrastavat paljon ja useasti. Lapset joutuvat jo varhaisessa vaiheessa riittämättömän vapaa-ajan vuoksi tekemään päätöksiä siitä, mihin he haluavat aikansa käyttää. (Gretschel ym. 2011, 109–110.)

Oikein vapaa-ajan kokonaismäärään suhteutettuna harrastukset toimivat yhtenä keskeisenä lapsen ja nuoren vapaa-aikaan positiivisesti vaikuttavana tekijänä. Harrastuksissa lapsi saa uusia kokemuksia ja voi kokea yhteenkuuluvuutta vertaistensa kanssa. Harrastukset voivat olla keino ehkäistä syrjäytymistä ja vähentää ahdistuneisuutta tai uupumista. Harrastuksilla on myös yhteys lapsen ja vanhemman välisiin suhteisiin ja niiden toimivuuteen. (Halme ym. 2017, 22–25.) Vanhemmat vaikuttavat merkittävällä tavalla lasten vapaa-ajan harrastuneisuuteen. Vanhempien osoittama tuki ja kiinnostus lasten harrastuksiin voivat lisätä lasten hyvinvointia ja harrastuksista saatavaa mielihyvää. Mikäli vanhempi ottaa liian suuren ja ohjaavan roolin harrastuksessa, voi se aiheuttaa lapselle stressiä. (Holder, Coleman & Sehn 2009, 383–384.) Lapsen hyvä suhde vanhempiin toimii mielenterveyttä ja hyvinvointia parantavana tekijänä. Kiinnostus lapsen asioita kohtaan ja niiden arvostaminen toimivat lapsen hyvinvointia suojaavina ja stressiä vähentävinä tekijöinä. (Halme ym. 2017, 57.)

Brownin, Nobilingin, Teufelin ja Birch (2011) tutkimuksen mukaan lapset, jotka valitsivat omat vapaa-ajan harrastuksensa ja aktiviteettinsa yhteistyössä vanhempien kanssa, kokivat vähemmän stressiä kuin he, jotka valitsivat vapaa-ajan toiminnot itsenäisesti tai joiden vanhemmat tekivät ratkaisut heidän puolestaan. Tutkimuksessa huomattiin lisäksi yhteys vapaa-ajan aktiviteettien määrän ja koetun stressin välillä. Harrastusmäärän lisääntyessä kasvoi myös stressikokemusten todennäköisyys. Samoin runsas ruutuaika kasvatti lasten kokeman stressin määrää. Vapaa-ajan stressikokemusten määrä korreloi vahvasti myös läksyjen runsauden kanssa. Mitä enemmän aikaa lapsi joutui viettämään läksyjen parissa, sitä todennäköisemmin hän raportoi toistuvasta vapaa-ajalla koetusta stressistä. Koetun vapaa-ajan stressin määrä oli yhteneväinen sen kanssa, että lapsi toivoi saavansa lisää vapaa-aikaa. Brown ym. (2001) toteavat tutkimuksensa pohjalta suurimman osa lapsista toivovan, että heillä olisi enemmän vapaa-aikaa. Kysyttäessä mihin he haluaisivat hyödyntää lisääntyvän vapaa-ajan, lähes puolet vastaajista kertoi, että viettäisi

enemmän aikaa ystäviensä kanssa. Muita suosittuja vapaa-ajanviettotapoja olisivat liikunta, perheen kanssa vietettävä aika ja lukeminen. (Brown ym. 2001, 576–577.)

## **2.5 Lasten hyvinvointia ohjaavia säädöksiä**

Lasten ja nuorten hyvinvoinnin tukeminen mainitaan monissa nykyisissä lapsia koskevissa laeissa sekä kansallisessa opetussuunnitelmassa (Janhunen 2013, 28). Laissa luodaan raamit lasten parissa toimiville henkilöille lasten hyvinvoinnin turvaamiseksi. Lastensuojelulain (2007/417, 2 §) perusteella ensisijainen vastuu lapsen hyvinvoinnista on hänen vanhemmillaan tai muilla huoltajilla. Vanhempien tai huoltajien tulee turvata lapsen tasapainoinen kehitys ja hyvinvointi. Lasten ja heidän perheidensä kanssa toimivien viranomaisten, mukaan lukien koulun, on tuettava lapsen vanhempia ja huoltajia tässä kasvatusvastuussa. (Lastensuojelulaki 2007/417, 2 §.)

Oppilaiden hyvinvoinnin turvaamista kouluympäristössä käsitellään oppilas- ja opiskelijahuoltolaissa. Oppilashuollolla tarkoitetaan oppilaan oppimisen, fyysisen ja henkisen sekä sosiaalisen hyvinvoinnin ja terveyden tukemista ja edistämistä. Oppilashuollossa painotetaan koko yhteisöä tukevaa ja ennaltaehkäisevää toimintaa. Sen lisäksi oppilailla on oikeus yksilölliseen oppilashuoltoon. Oppilashuoltoon sisältyvät opetussuunnitelman mukainen oppilashuolto ja sen palvelut mukaan lukien kuraattori- ja psykologipalvelut sekä kouluterveydenhuollon palvelut. Opetussuunnitelman mukainen oppilashuolto käsittää toiminnan, jonka avulla pyritään tukemaan yksilöllistä ja yhteisöllistä hyvinvointia sekä terveellisen ja turvallisen oppimisympäristön muodostumista. Lisäksi sen tarkoituksena on edistää mielenterveyttä, ehkäistä syrjäytymistä sekä tukea oppilaitosyhteisön hyvinvointia. Laki velvoittaa kaikkia oppilaiden kanssa työskenteleviä sekä oppilashuollon palveluista vastaavia työntekijöitä ja viranomaisia edistämään oppilaiden ja kouluyhteisön hyvinvointia. Koulun henkilökunnalla on ensisijainen vastuu kouluyhteisön hyvinvoinnista. (Oppilas ja opiskelijahuoltolaki 1287/2013, 3 §, 4 §, 6 §.)

Koulutuksen järjestäjän tulee huomioida myös yhdenvertaisuuslain säädökset. Yhdenvertaisuuslain tarkoituksena on edistää yhdenvertaisuutta sekä ehkäistä syrjintää. Koulutuksen järjestäjän sekä tämän ylläpitämän oppilaitoksen tulee arvioida yhdenvertaisuuden toteutumista toimintansa eri osa-alueilla. Yhdenvertaisuuden toteutumisen edistämiseksi on ryhdyttävä tarvittaviin toimenpiteisiin. Koulutuksen järjestäjän on huolehdittava, että oppilaitoksilla on suunnitelma näiden toimenpiteiden varalta. (Yhdenvertaisuuslaki 1325/2014, 1 §, 6 §.)

Yhtenä perheiden ja lasten hyvinvoinnin määrittäjänä toimii YK:n lapsen oikeuksien sopimus. Vastuussa lasten oikeuksien toteutumisesta ovat valtiot, kunnat, lasten vanhemmat sekä kaikki muut lasten kanssa toimivat aikuiset, kuten koulun henkilökunta. Sopimuksen sisältö voidaan kiteyttää

kolmeen eri osa-alueeseen. “Lapsella on oikeus erityiseen suojeluun ja hoivaan (protection), riittävään osuuteen yhteiskunnan voimavaroista (provision) sekä oikeus osallistua ikänsä ja kehitystasonsa mukaisesti itseään koskevaan päätöksentekoon (participation)”. Lapsella on oikeus hyvään ja turvalliseen elämään. Lapsen etu tulee olla aina etusijalla ja lapsen näkemyksiä tulee kuunnella. Lasten tulee tietää, että he kaikki ovat tasa-arvoisessa asemassa. Ensisijainen vastuu lapsen hyvinvoinnista on vanhemmilla ja huoltajilla. (Lammi-Taskula, Karvonen & Ahlström 2009, 11.)

## ***2.6 Oppilaiden hyvinvointi perusopetuksen opetussuunnitelmassa***

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) huomioidaan oppilaiden hyvinvointi useasta näkökulmasta eri asiayhteyksissä. Perusopetuksen arvopohja rakentuu ajatukselle siitä, että jokainen oppilas on arvokas ja ainutlaatuinen omana itsenään. Oppilaan kasvua ihmisenä ja yhteiskunnan jäsenenä tulee tukea sekä tarjota kokemus siitä, että kouluyhteisössä häntä kuunnellaan, arvostetaan ja hänen oppimisestaan sekä hyvinvoinnistaan välitetään. Tärkeänä pidetään myös oppilaan kokemusta osallisuudesta ja sitä, että hän voi yhdessä muiden kanssa rakentaa yhteisönsä toimintaa ja hyvinvointia. Oppilasta tuetaan lisäksi oman arvoperustansa rakentamisessa. Koulun ja kodin yhteinen arvopohdinta ja siihen pohjautuva yhteistyö edistävät oppilaan kokonaisvaltaista hyvinvointia sekä turvallisuudentunnetta. Perusopetuksen tehtävänä on omalta osaltaan edistää hyvinvointia, demokratiaa sekä aktiivista toimijuutta kansalaisyhteiskunnassa. Perusopetuksen tulee kartuttaa osaamisesta koostuvaa inhimillistä pääomaa sekä ihmisten välisistä yhteyksistä, vuorovaikutuksesta ja luottamuksesta koostuvaa sosiaalista pääomaa. Yhdessä nämä edistävät yksilöllistä ja yhteiskunnallista hyvinvointia sekä kehitystä. Perusopetuksen tarkoituksena on ehkäistä eriarvoistumista ja syrjäytymistä sekä edistää sukupuolten välistä tasa-arvoa. (OPS 2014, 15–18.)

Oppilaiden hyvinvointi on nostettu tavoitteeksi myös laaja-alaisissa oppimiskokonaisuuksissa sekä oppiainekohtaisissa tavoitteissa. Itsestä huolehtimisen ja arjen taitojen osalta kouluyhteisön tulee ohjata oppilaita ymmärtämään, että jokainen vaikuttaa omalla toiminnallaan sekä omaan että toisten hyvinvointiin, terveyteen ja turvallisuuteen. Oppilaita kannustetaan huolehtimaan itsestään sekä toisista ja harjoittelemaan oman elämän kannalta tärkeitä taitoja. Oppilaiden tulisi perusopetuksen aikana oppia tuntemaan ja ymmärtämään hyvinvointia edistävien ja sitä haittaavien tekijöiden merkitys sekä etsimään niihin liittyvää tietoa. 3.–6. luokkalaisten oppilaiden tulisi oppia tuntemaan terveyttä tukevia ja suojaavia tekijöitä ympäristössä sekä ihmisten toiminnassa ja edistää hyvinvointia ja turvallisuutta tukevaa osaamista. Opetuksen tulee kannustaa oppilaita edistämään

hyvinvointia ja turvallisuutta toiminnassaan ja lähiympäristössään. Tärkeitä näkökulmia opetuksessa ovat elämäntaidot, tunnetaidot, itsetuntemus sekä kokonaisvaltainen hyvinvointi. (OPS 2014, 22, 239–273.)

Oppilashuollon tavoitteet ja tehtävät rakentuvat vahvasti hyvinvoinnin teemojen ympärille. Oppilashuollolla on tärkeä rooli osana perusopetuksen toimintakulttuuria. Yhteisöllisessä oppilashuoltotyössä seurataan, arvioidaan ja kehitetään oppilasryhmien sekä koko kouluyhteisön hyvinvointia. Yksilökohtaisessa oppilashuollossa pyrkimyksenä on seurata ja edistää oppilaan kokonaisvaltaista kehitystä, hyvinvointia, terveyttä ja oppimista. Olennaista on myös varhaisen tuen tarjoaminen sekä ongelmien ennaltaehkäisy. Tukitoimilla tavoitellaan oppilaan hyvinvoinnin tukemista sekä opintojen sujuvaa etenemistä. Oppilashuollon rinnalla tarvitaan aktiivista kasvatusyhteistyötä kodin ja koulun välillä sekä muiden lasten kouluarkeen vaikuttavien tahojen, kuten aamu- ja iltapäivätoiminnan kanssa, lasten hyvinvoinnin takaamiseksi. (OPS 2014, 35–36, 64, 78–80.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) mukaan tavoitteena on luoda hyvinvointia edistävä toimintakulttuuri. Oppimisympäristöjen suunnittelussa tulee ottaa huomioon jokaisen oppilaan sekä koko kouluyhteisön kokonaisvaltainen hyvinvointi. Ympäristöjen on oltava turvallisia ja niiden on edistettävä oppilaiden tervettä kasvua sekä kehitystä. Oppilaita tulee ohjata vastuullisiin sekä turvallisiin toimintatapoihin ja ystävällisen sekä rauhallisen työilmapiirin luomiseen. Minkäänlaista kiusaamista, väkivaltaa tai syrjintää ei tule hyväksyä ja epäasialliseen käytökseen on puututtava. Opetusta järjestettäessä huomioidaan oppilaiden tarpeet sekä olosuhteet ja paikalliset mahdollisuudet. Liikkumisen sekä mielen hyvinvointia lisäävän yhteisen toiminnan tulisi olla osa jokaista koulupäivää. Koulupäivien rytmitys sekä välituntien järjestäminen voidaan ratkaista joustavilla tavoilla. Näillä pyritään edistämään oppilaiden oppimista ja hyvinvointia. (OPS 2014, 27.)

# 3 STRESSI

## 3.1 Stressi ilmiönä

Stressi on monimutkainen ilmiö, eikä sille löydy yksiselitteistä ja yleisesti hyväksyttyä määritelmää. Harringtonin (2013) kuvaaman klassisen määritelmän mukaan stressillä tarkoitetaan elimistön epäspesifiä reaktiota mihin tahansa ulkopuolelta tulevaan ärsykkeeseen. Stressi on rasitustila, jossa yksilön tarpeet ja tavoitteet eivät kohtaa ympäristön tarjoamien mahdollisuuksien ja vaatimusten kanssa. (Harrington 2013, 169.) Ihmisen kapasiteetin ja ympäristön vaatimusten ristiriita aiheuttaa tilanteen, josta ihminen ei selviydy tai kokee, ettei selviydy. Ihmisellä on tällöin halu selvittää jostakin, jota häneltä odotetaan tai hän kokee häneltä odotettavan, mutta hänellä ei ole kykyä selviytyä siitä. Vaatimusten ja kapasiteetin välisen ristiriidan ei tarvitse olla todellinen aiheuttaakseen stressiä. Ihmisen kokemus ristiriidasta riittää aiheuttamaan stressitilan. Ihminen saattaa vaatia itseltään koko ajan parempaa suoriutumista ja näin ylläpitää jatkuvaa stressitilaa. Jotta stressiä syntyy, tulee ihmisen havaita tai kuvitella epäsuhta kapasiteettinsa ja tilanteen vaatimusten välille sekä olla halukas vastaamaan ympäristön haasteeseen. Mikäli ihminen ei koe tai havaitse mitään epäsuhtaa, ei stressiä ilmene. Ihminen ei koe stressiä myöskään, mikäli hän hyväksyy epäsuhtaan eikä ole halukas toimimaan odotusten mukaisesti. (Keltikangas-Järvinen 2008, 169–170.)

Stressi käsittää kognitiivisia, emotionaalisia, fysiologisia ja käyttäytymisen reaktioita henkilön kohtaamiin uhkiin ja haasteisiin (Harrington 2013, 8). Stressiprosessi muodostuu vuorovaikutuksesta yksilön ja ympäristön välillä. Prosessiin kuuluvat stressitekijät, stressireaktiot ja niihin liittyvät kokemukset. Stressin tehtävänä on valmistella kehoa ottamaan kaikki voimavarat käyttöön. Se saa elimistön havahtumaan siihen, ettei tilanteesta selvitä tavanomaisin keinoin. Stressireaktion käynnistyessä kehon vireystila nousee, sydämen syke nopeutuu, verenpaine kohoaa, hengitys kiihtyy ja lihakset jännittyvät. (Mielenterveysseura 2018.) Stressiin liittyy aina negatiivisia emootioita, kuten ahdistusta, vihaa tai tulevaisuuden pelkoa. Voimakkaat negatiiviset tunteet ja epämiellyttävä olo ovat olennaisia merkkejä stressistä. Pelkästään kiire, ajanpuute tai paineet eivät ole stressiä. (Keltikangas-Järvinen 2008, 175.)

Ihminen kokee stressiä kaikilla inhimillisen toiminnan osa-alueilla (Ahola 2012, 11). Pitkään jatkuessaan stressi kuluttaa voimavaroja. Koko keho on virittäytynyt ja moni alkaa kokea erilaisia

oireita kehossaan. (Mielenterveysseura 2018.) Mikäli stressin määrä ylittää yksilölliset voimavarat, voi se johtaa fyysiseen tai psyykkiseen sairastumiseen. Kognitiivisina seurauksina liiallisesta stressistä voivat olla keskittymisvaikeudet, muistin heikentyminen ja päätösten teon vaikeudet. Stressi voi aiheuttaa emotionaalisen oirehdintana muun muassa ahdistusta, häpeää, masennusta tai pelkotiiloja. Fysiologiset reaktiot stressille pohjautuvat immuunijärjestelmään, hermostoon sekä hormonitoimintaan ja aineenvaihduntaan. Reaktiot voivat ilmetä esimerkiksi sykkeen nousuna, päänsärkynä, väsymyksenä ja toistuvana sairasteluna. Stressin aiheuttamat seuraukset usein heikentävät ihmissuhteita sekä suoriutumista työelämässä. Käyttäytymisen muutokset, kuten alisuoriutuminen ja syömistottumusten vääristyminen, saavat aikaan helposti negatiivisen kierteen, jossa stressin seuraukset lisäävät henkilön kokemaa stressiä. (Harrington 2013, 15; Karvonen 2009, 121–122.) Stressiä kokevalla ihmisellä on paha olla, ja usein se on nähtävissä ulospäinkin. Hän on voimaton, ahdistunut ja pelokas. (Keltikangas-Järvinen 2008, 175.) Stressi on myös sosiaalinen ilmiö. Kuten asenteet ja tunteet, myös stressi voi tarttua ihmisestä toiseen eri konteksteissa. (Mielenterveysseura 2018.)

Resickin (2001) mukaan stressitekijät voidaan jakaa lievästi ja voimakkaasti kuormittaviin. Lievää kuormitusta aiheuttavat esimerkiksi arjen pienehköt vastoinikäymiset, kuten liikennemuuttokassa jonottaminen. Voimakasta kuormitusta aiheuttavia stressitekijöitä ovat esimerkiksi avioero tai läheisen ihmisen kuolema. Stressikokemus voi olla akuutti, kuten esimerkiksi vakava sairastuminen tai työpaikan menetys. Vastaavasti pitkäkestoinen krooninen stressi voi johtua pysyvämmistä stressiä aiheuttavista tilanteista, muun muassa köyhyydestä tai vaarallisessa ympäristössä asumisesta. (Resick 2001, 3.) Stressitekijät voivat olla joko sisäisiä kummuten yksilön omista sisäisistä yllykkeistä ja tavoitteista tai ulkoisia johtuen muiden asettamista tavoitteista ja ympäristössä kohdatuista tekijöistä (Ahola 2012, 11). Dowshenin (2015) mukaan stressiä saattaa aiheuttaa niin sanotut ulkopuoliset lähteet, kuten perhetilanteet, koulu tai ystävyssuhteet. Stressiä voi lisäksi aiheuttaa yksilön sisäiset odotukset tai toimintatavat, ”mitä todellisuudessa pystyn tekemään.” (Dowshen 2015.)

Objektiivisiksi stressitekijöiksi voidaan kutsua äärimmäisiä elämänmuutoksia, jotka ovat riippumattomia yksilöllisistä tulkinnoista. Ihmiset arvioivat näiden tapahtumien merkityksen hyvin samalla tavalla. Objektiivisiä stressitekijöitä voivat olla esimerkiksi läheisen kuolema, suuret onnettomuudet tai sota. Vastaavasti subjektiivinen stressitekijä toimii stressin aiheuttajana vain tietyille ihmisille. Sen merkitys riippuu yksilöllisistä arvostuksista. Tällöin kyseessä on useimmiten harmi, uhka tai haaste, joiden sisältö on määriteltävissä yksilöllisesti. Käytännön arjessa subjektiivinen ja objektiivinen taso sekoittuvat toisiinsa, sillä objektiivisiinkin stressikokemuksiin liittyy yksilön omia kokemuksia, odotuksia ja arvostuksia. (Keltikangas-Järvinen 2008, 179–180.)

Kaikki stressi ei kuitenkaan ole haitallista, vaan stressi on hyväksi silloin, kun siihen liittyvät reaktiot eivät ole kielteisiä. Sopiva määrä stressiä parantaa yksilön suorituksia ja auttaa kehittymään. (Karvonen 2009, 112.) Kohtuullinen ja väliaikainen stressi voi parhaimmillaan lisätä tarkkaavaisuutta sekä parantaa keskittymis- ja suorituskkyä (Mielenterveysseura 2018). Myös Dowshen (2015) mainitsee, että tietyn tyyppinen stressi on normaalia. On normaalia tuntea välillä yksinäisyyttä ja vihaa. On hyvä ymmärtää, että jokainen kokee välillä näitä ohimeneviä tunteita. (Dowshen 2015.) Liian vähäinen stressiärsyke voi aiheuttaa kyllästymistä ja motivaation heikkenemistä, kun taas liiallinen stressi puolestaan lamaannuttaa toimintakykyä. Nämä molemmat ääripäät heikentävät suoriutumista elämän eri osa-alueilla. Optimaalinen määrä stressiä valmistelee kehoa kohtaamaan haasteita aiheuttamatta liiallista kuormittumista. Terveen ihmisen kohdatessa normaalissa ympäristössä stressitekijöitä hänen kehonsa aktiivisuustaso nousee äkillisesti. Stressitekijän poistuttua kehon aktiivisuustaso laskee perustasolle. Esimerkkinä tästä aktiivisuustason noususta on niin sanottu taistele tai pakene -reaktio stressitilanteessa. Henkilön kohdatessa esimerkiksi fyysistä uhkaa keho suojelee itseään valmistautumalla joko taistelemaan uhkaa vastaan tai pakenemaan sitä. Kun uhka poistuu, elimistön säätelymekanismit työskentelevät palauttaakseen kehon biologiset järjestelmät normaalille vireystasolle. (Harrington 2013, 3, 15; Karvonen 2009, 122.)

### **3.2 Lapsen stressi**

Poijulan (2008) mukaan lapset eivät ole suojassa stressiltä, vaan he altistuvat sille jo sikiöaikana äitinsä kohdussa. Raskausaikana äidin kokema stressi saattaa vaikuttaa lapsen stressinsietokykyyn heikentävästi. Vastasyntyneen kipukokemukset voivat vastaavasti voimistaa kipuvasteen pysyvästi. Varhaislapsuuden kokemuksilla ja varhaisella vuorovaikutuksella onkin todettu olevan suora yhteys henkilön stressinsietokykyyn ja stressioireisiin. Puolestaan hellyys ja hoiva parantavat stressinsietokykyä ja vaikuttavat lapsen hermostollisiin ja hormonaalisiin vasteisiin stressiä aiheuttavissa tilanteissa positiivisesti. (Poijula 2008, 21.) Lapsen kyvyt käsitellä stressiä ovat hänen kehitystasonsa vuoksi heikommat kuin aikuisella. Yksilön stressinkäsittelykykyyn vaikuttavat myös geeniperimä ja temperamentti. Mitä nuorempi lapsi on kyseessä, sitä enemmän hän on riippuvainen kasvuympäristönsä olosuhteista. (Karvonen 2009, 122–123.) Lapset ovat herkkiä ympäristönsä muutoksille, erityisesti vanhempiensa tunteille ja reaktioille. Lapset joutuvat kokemaan erilaisia stressiä aiheuttavia muutoksia ja menetyksiä, kuten esimerkiksi muuttamaan toiselle paikkakunnalle tai kokemaan vanhempiensa eron tai työttömyyden. Käytännön muutosten lisäksi lapset peilaavat vanhempiensa tunnetiloja ja heidän täytyy pystyä sopeutumaan perheen kohtaamaan kriisiin.



(Pojjula 2008, 24–25.) Lasten oikeuksia ajava organisaatio Bris (2016) korostaakin, ettei voida puhua lapsen stressistä huomioimatta hänen ympäristöään. Stressiä aiheuttavat tekijät perheessä tai kouluympäristössä heijastuvat suoraan lapsen kokemuksiin koetusta stressistä. (Bris 2016.)

Sandberg (2000) kiinnittää huomiota yleiseen olettamukseen siitä, että lapsilla olisi erityinen kyky unohtaa negatiiviset kokemukset ja sopeutua sujuvasti uusiin tilanteisiin. Tämän ajatuksen kautta yritetään todennäköisesti vain helpottaa aikuisten syyllisyydentuntoa, koska lapsen stressi on yleensä aikuisten aiheuttamaa. (Sandberg 2000, 2282.) Koska useimmat aikuiset tarkastelevat lapsen maailmaa omasta näkökulmastaan ja omiin mielikuviinsa pohjautuen, voi heidän olla vaikea kuvitella lapsen elämässä olevan stressiä. Aikuiset muistelevat usein lapsuuttaan nostalgisena ja huolettomana aikana, johon he kuvittelevat kaipaavansa takaisin. Lisäksi aikuisilla on tapana suhtautua lasten huoliin ja ongelmiin vähättelevästi. He vertaavat lasten vastoinkäymisiä oman elämänsä haasteisiin eivätkä muista suhteuttaa niitä lapsen omaan elämismailmaan. Esimerkiksi parhaan ystävän menettäminen voi lapselle aiheuttaa saman tyhjyyden ja yksinäisyyden tunteen kuin avioero aikuiselle. Lasten ongelmia ei tulisiakaan arvottaa niiden suuruusluokan mukaan vaan sen mukaan, miten paljon ne aiheuttavat kärsimystä lapselle. Lasten kokema stressi on tosiasia siitä huolimatta, osaavatko aikuiset sitä tunnistaa. (Miller 1986, 33–34.) On tärkeää huomioida myös se, että lapsen kehityksen kannalta stressi on yksiselitteisesti negatiivinen asia. Pienen lapsen kohdalla ei voida puhua positiivisesta stressistä. Vaatimukset voivat olla korkeitakin, mikäli ne ovat sopusoinnussa lapsen kehitystason ja resurssien kanssa. Tällöin ne eivät aiheuta stressiä ja voivat viedä kehitystä eteenpäin. (Keltikangas-Järvinen 2008, 177.)

Sandberg (2000) kuvaa suomalaisen lääkäriseura Duodecimin julkaisussa stressin vaikuttavan usealla haitallisella tavalla lähes jokaiseen lapsen kehityksen osa-alueeseen. Stressiä aiheuttavat elämänkokemukset kasvattavat riskiä sekä mielenterveyden häiriöihin että fyysisten sairauksien puhkeamiseen. Lukuisat tutkimukset ovat osoittaneet, että lapset, joilla on ollut useita stressikokemuksia, ovat herkempiä sairastumaan myös fyysisesti. Koetulla stressillä on todettu olevan yhteys esimerkiksi lisääntyneisiin hengitystieinfektioihin sekä reuman ja astman puhkeamiseen. Stressin aiheuttama neurokemiallinen prosessi voi aiheuttaa vakavia haittoja kognitiiviselle toiminnalle esimerkiksi heikentämällä muistia. Stressitilan jatkuessa lapsen kognitiivisten kykyjen kehitys saattaa hidastua erityisesti älyllisillä, kielellisillä ja tarkkaavuuden osa-alueilla. (Sandberg 2000, 2282–2286.) Pitkäkestoinen stressi lisää riskiä sairastua mielenterveyden ongelmiin. Lapset, jotka kokevat toistuvaa tai jatkuvaa stressiä, kärsivät usein esimerkiksi masennuksesta. (Braun, Teufel, Birch & Kancherla 2006, 430.) Pidempiaikainen altistuminen stressille voi heikentää myös lapsen sosiaalista kompetenssia. Stressin heikentäessä

itsesäätelykykyä sekä voimistaessa emotionaalista reaktiivisuutta voi lapsen olla haastavaa ylläpitää sujuvia sosiaalisia suhteita esimerkiksi vertaisiin. (Thompson 2014, 45.)

Lasten kokeman stressin on todettu olevan yhteydessä huonoihin elintapoihin. Stressille altistuneet lapset nukkuvat vähemmän, syövät epäterveellisemmin sekä heidän fyysinen aktiivisuutensa poikkeaa vertaisten fyysisestä aktiivisuudesta. Toistaiseksi on hieman epäselvää, kumpi tässä yhtälössä on syy ja kumpi seuraus. Aiheuttaako stressi elintapojen huonontumista vai huonot elintavat stressiä? (Michels, Sioen, Boone, Braet, Vanaelst, Huybrechts & Henauw 2014, 40,48.) Lapsuudessa koetulla pitkäkestoisella stressillä on yhteys myös aikuisena koettuihin merkittäviin terveysongelmiin, kuten esimerkiksi masennuksen, sydän- ja verisuonitautien, syöpien sekä astman ilmenemiseen (Beal 2019, 53). Toisaalta täysin virikkeetön ja ärsykkeetön ympäristö voi aiheuttaa lapselle stressiä. Tässä yhteydessä stressin muodostuminen vaatii kuitenkin totaalista ärsyккеettömyyttä, jota harvemmin normaalielämässä pääsee tapahtumaan. Nykypäivänä ongelmana on todennäköisemmin liiallisten virikkeiden aiheuttama stressi. (Keltikangas-Järvinen 2008, 178–179.)

Lyhykestoinen stressitilanne saa aikaan yleensä nopean ja tilapäisen neurofysiologisen reaktion. Tilapäinen stressi ei yleensä aiheuta pysyviä emotionaalisia vaurioita. Stressin pitkittyessä sen vaikutukset eivät enää välttämättä ole korjaantuvia. Tuhoisinta on pitkäaikaisten vastoinikäymisten aikaansaama krooninen stressi. (Sandberg 2000, 2284–2285.) Lapsi joutuu kehittämään itselleen suojakeinoja stressiä vastaan. Nämä suojakeinot ovat usein pidempijaksoisina sopeutumista heikentäviä. Niihin voi liittyä häiriökäyttäytymistä ja erilaisia itsetunnon ongelmia, jotka voivat osaltaan johtaa mielenterveysongelmiin. (Pulkki-Råback 2012, 30.) Stressiä aiheuttavissa olosuhteissa kasvavilla lapsilla myös keskiaivojen ja aivorungon stressireaktiojärjestelmät voivat kehittyä yliherkiksi ja voimakkaasti reagoiviksi aiheuttaen levottomuutta ja impulsiivisuutta. Osalle lapsista, etenkin tytöille, stressiä aiheuttavat olosuhteet saattavat aiheuttaa päinvastaisia reaktioita, kuten vetäytymistä ja lamaantumista. (Sandberg 2000, 2284–2285.) Stressitekijöiden kasautuessa vaikeutuu lapsen selviytyminen ikäkauden mukaisista kehitysvaiheista (Karvonen 2009, 123).

Lapset kohtaavat stressitekijöitä jatkuvasti sekä formaalissa että informaalissa ympäristössä (Miller 1986, 52). Dowshenin (2015) mukaan lapsen stressiä aiheuttaa läheisen kuolema tai vanhempien avioero, mikäli lapsi joutuu kohtaamaan näitä aiheita omassa elämässään. Myös maailman tilanne, kuten ympäristöuhat tai sodat, saattavat synnyttää stressiä. (Dowshen 2015.) Suurin osa lasten stressin aiheista liittyy kotiin ja lähiympäristöön. Vanhempien parisuhdeongelmat, mielenterveyden häiriöt ja päihderiippuvuudet vaikuttavat negatiivisesti lapsen kotioloihin sekä vuorovaikutukseen vanhempien kanssa. (Sandberg 2000, 2285.) Tällaisessa ympäristössä lapsen on

vaikea kokea olonsa rakastetuksi tai olevansa turvassa. Perheen ei kuitenkaan tarvitse olla varsinainen ongelmaperhe ollakseen kasvuympäristönä stressiä aiheuttava. Tavallisen työssäkäyvän perheen pitkään kestänyt leudompikin stressiympäristö voi aiheuttaa lapselle kokonaisvaltaista pahoinvointia tai mielenterveysongelmia. (Pulkki-Råback 2012, 30.) Kouluympäristössä stressiä voivat aiheuttaa muun muassa melu, suorituspainet sekä vertaissuhteet (Miller 1986, 37).

Niin sanotut normatiiviset elämäntapahtumat, kuten koulunkäynnin aloittaminen tai sisaruksen syntymä, saattavat aiheuttaa väliaikaisen stressireaktion, mutta eivät kuitenkaan aiheuta pysyvää haittaa lapsen tunne-elämälle (Sandberg 2000, 2285). Huomattavan osan lapsuusajan stressikokemuksista voidaan nähdä pohjautuvan pelkoon. Lapset kohtaavat pelon aiheuttajia jokapäiväisessä elämässään eri ympäristöissä. Pelon kohteet aiheuttavat stressiä myös silloin, kun ne eivät varsinaisesti ole läsnä. Lapselle stressiä voivat aiheuttaa esimerkiksi yksinäjämisen, jonkin tärkeän menettämisen tai turvallisten rajojen puuttumisen aiheuttama pelko. (Miller 1986, 40–50.) Sandberg (2000) on esittänyt lasten kohtaamien stressitekijöiden jakautuvan neljään pääteemaan, jotka ovat vanhempiin liittyvät, lapseen itseensä liittyvät, vanhemman ja lapsen suhteeseen liittyvät sekä akuutit elämäntapahtumat. Vanhempiin liittyvät tekijät ovat esimerkiksi mielenterveysongelmat, väkivaltaisuus ja päihdeongelmat. Lapseen itseensä liittyvillä tekijöillä tarkoitetaan esimerkiksi oppimisvaikeuksia, kiusatuksi tulemistä tai erilaisuutta suhteessa vertaisiin. Kolmantena teemana on vanhemman ja lapsen suhteeseen liittyvät stressitekijät, joita voivat olla muun muassa laiminlyönti, fyysinen tai psyykinen väkivalta sekä varhaiset toistuvat erot vanhemmasta. Viimeisenä teemana esiintyvät akuutit elämäntapahtumat, joihin liittyvät muun muassa suuret menetykset tai erokokemukset merkityksellisistä henkilöistä. (Sandberg 2000, 2283.)

Poijula (2008) puolestaan esittelee 11–12-vuotiaille stressiä aiheuttavia elämäntapahtumia. Tulkinnat pohjautuvat lasten omiin näkemyksiin ja kokemuksiin. Lapsilta kysyttäessä nousi esiin teemoja, jotka liittyivät omaan itseen, perheeseen, kavereihin ja kouluun. Itsessä huolta aiheuttavat kehon muutokset sekä kehonkuva suhteessa vertaisiin. Myös esimerkiksi heikoksi koettu terveydentila, mielekkään tekemisen puute, huonommuuden tunne ja huono rahatilanne tuntuvat lapsesta pahalta. Suhteessa perheen tapahtumiin lapsille huolta aiheuttavat muun muassa vanhempien parisuhdeongelmat, vanhempien läsnäolon puute, muuttaminen sekä ristiriidat lapsen ja perheenjäsenten välisissä suhteissa. Kouluun liittyen lapsille usein huolta aiheuttavat vuorovaikutuksen ongelmat opettajan kanssa, menestymispaineet, tekemättömät kotitehtävät, myöhästely sekä koulun vaihtaminen. Kaverisuhteissa lapsia huolestuttavat ryhmän ulkopuolelle joutuminen sekä kaveripiirin aiheuttama ryhmäpaine. (Poijula 2008, 25.)

Lasten kohtaamia stressitekijöitä ei voida, eikä ole tarpeenkaan, täysin poistaa. Stressitilanteita voittamalla lapsi vahvistaa selviytymisstrategioitaan. Olennaista ei olekaan täysin ennaltaehkäistä

tai välttää stressikokemuksia vaan auttaa ja tarjota lapsille toimintatapoja selviytyä näiden kokemusten yli. On tärkeää huolehtia, että lapset ajoittain kohtaavat sellaisia stressitilanteita, joista heidän on mahdollista selviytyä niin, että he kokevat hallitsevansa tilanteen. Sen sijaan pelkoa ja nöyryytystä aiheuttavia stressitilanteita tulisi välttää, koska ne eivät edistä lapsen kasvua positiivisella tavalla. (Sandberg 2000, 2284–2285.) Lasten selviytymistä stressitilanteissa tukevat lämpimät suhteet ympäröiviin aikuisiin. Nämä suhteet käsittävät vanhempien lisäksi myös muut lapsen elämään osallistuvat aikuiset, kuten opettajat. (Thompson 2014, 41.)

### **3.3 Stressi kouluympäristössä**

Konu (2002) mukaan koulu voi olla yhtenä oppilaiden stressin käynnistäjänä (Konu 2002, 28). Kouluympäristössä stressiä oppilaille aiheuttavat yleisimmin oppimiseen liittyvät seikat, kuten läksyt ja kokeissa menestyminen sekä vertaissuhteet. Oppilas voi olla huolissaan omasta statuksestaan suhteessa vertaisiinsa tai kokea kuormitusta joutuessaan osalliseksi kiusaamistilanteisiin. Myös koulun negatiivinen ja stressiä aiheuttava ilmapiiri lisäävät oppilaiden stressikokemuksia. (Bris 2016; Murberg & Bru 2004, 318.) Toisaalta koulua ja sen ilmiöitä voidaan pitää myös yhtenä stressin lievittäjänä alakoululaisilla lapsilla (Konu 2002, 28). Oppilaat, jotka kokevat kuuluvansa osaksi kouluyhteisöä ja joilla on luotettavia ihmissuhteita, kärsivät harvemmin stressiperäisistä psykosomaattisista oireista kuin oppilaat, joilla on ristiriitaisia ihmissuhteita tai jotka kokevat olonsa kouluyhteisössä ulkopuoliseksi (Murberg & Bru 2004, 319). Koulun tulisikin tarjota stressin hallintatapojen opettamista, hyviä ihmissuhteita, sopivia haasteita, yhteistoiminnallisuutta, myönteistä palautetta sekä ystävällisen ilmapiirin, jotta koululla olisi osa oppilaiden stressin vähentämiseen (Konu 2002, 28). Koulussa tulisi kuunnella myös oppilaiden omia mielipiteitä ja kokemuksia, jotta koulun toimintakulttuuria saataisiin kehitettyä paremmaksi ja oppimista edistävämmäksi (Kämppi ym. 2012, 112). Oppimista edistävän koulun tehtäväksi mainitaan harrastusten huomiointi ja niihin kannustaminen (Kanste ym. 2017).

Koulu on nykyisin liian usein kiireeseen painottuva ympäristö, mikä saattaa lisätä oppilaiden kokemaa stressiä ja aiheuttaa heille uupumusta (Kämppi ym. 2012, 113). Useat lapset ovat nykypäivänä liian kiireisiä koulupäivän jälkeiseen rauhoittumiseen. Lapset, jotka jatkuvasti vasten tahtoaan tekevät päivän aikana vaaditut toimet, saattavat kokea stressiä ja olla ylikuormittuneita. (Dowshen 2015.) Stressi voi aiheuttaa pitkäkestoisena vakavia, lasten hyvinvointiin negatiivisesti vaikuttavia oireita. Kurttilan (2015) mukaan pitkittynyttä koulukontekstiin liittyvää stressioireyhtymää kutsutaan koulu-uupumukseksi. Sen ominaispiirteitä saattavat olla kouluun liittyvä kyynisyys, riittämättömyyden tunne tai uupumusasteinen väsymys. Koulu-uupumukseen

liittyvät myös monet somaattiset oireet, jotka voivat haitata lasten koulussa jaksamista ja keskittymistä. Koulu-uupumus vaikuttaa negatiivisesti lasten kokemaan kouluintoon tai kouluun sitoutumiseen. Koti, koulu ja kaverit ovat keskeisessä roolissa vaikuttamassa sekä positiivisesti lasten kouluintoon että käänteisesti pahimmillaan aiheuttamassa koulu-uupumusta. Oppilaiden kokema koulu-uupumus saattaa syntyä kiireisen ja rauhattoman työilmapiirin vuoksi. Tähän pitäisikin pystyä vaikuttamaan koulupäivän rakenteen näkökulmasta eli puuttumalla koulun toimintakulttuuriin. (Kurttila 2015, 26.)

Myös Salmela-Aro (2008) puhuu pitkään jatkuneesta stressistä, joka aiheuttaa pahimmillaan koulu-uupumusta. Hän jakaa koulu-uupumuksen aiheuttajat kolmeen tekijään, joista ensimmäinen on *”ekshautio eli voimakas emotionaalinen koulutyöhön liittyvä väsymys”*. Tämän kaltainen väsymys syntyy yleensä sen seurauksena, kun tehdystä koulutyöstä ei ole saanut toivottua kiitosta tai palkkiota pitkän työskentelyn jälkeen. Olennaista tässä on lisäksi se, että voimakas väsymyksen tunne ei poistu edes lepäämisen jälkeen. Toinen koulu-uupumusta aiheuttava tekijä on *”kyyninen suhtautuminen koulunkäyntiin”*. Tällöin lapsi saattaa kokea menettäneensä mielenkiintonsa koulutyötä ja opiskelua kohtaan. Mielekkyyden katoaminen saattaa johtua siitä, ettei lapsi koe koulutyön olevan hänelle merkityksellistä eikä hän mielestään suoriudu vaaditusti koulun asettamista tavoitteista. Kolmas olennainen tekijä koulu-uupumuksen synnyssä on *”koulutyöhön liittyvä riittämättömyyden tunne”*. Riittämättömyyden tunne saattaa johtua siitä, että lapsi kokee, ettei saa hänelle asetetussa ajassa tarpeeksi tehtyä. Riittämättömyyden tunnetta voi aiheuttaa lisäksi se, että lapsi tuntee olevansa huonompi kuin muut eikä tunne suoriutuvansa annetuista tehtävistä. (Salmela-Aro 2008, 234.)

Yläkouluun siirtyvät 6. luokan oppilaat elävät vaiheessa, jossa he kokevat niin sisäisiä kuin ulkoisiakin kehityksen muutoksia, jotka liittyvät muun muassa koulunkäyntiin suhtautumiseen, kriittisen suhtautumiseen omia suorituksia kohtaan tai epävarmuuteen itsestä (Kääriäinen & Rikkinen 1988, 14). 6. luokan oppilaat ovat merkittävässä elämänvaiheessa siirtyessään yläkouluun. Muutos saattaa aiheuttaa toisille oppilaille pelkoa tai ahdistusta. Oppilaat kokevat, että heillä on enemmän vastuuta kuin ennen. Lucey ja Reay (2000) mainitsevat myös, että uusien ystävien saaminen saattaa olla uusi, pelottava asia siirtymävaiheessa olevalle lapselle. (Lucey & Reay 2000.) Myös Pietarisen (1999) mukaan yläkouluun siirtyminen saattaa toisille nuorille olla hyvin hankala, stressiä aiheuttava elämänvaihe. Nuoren kokemaan siirtymävaiheeseen liittyvä stressi saattaa vahvistaa nuoren syrjäytymisen riskiä niin vapaa-ajalla kuin koulussa. 6. luokan oppilas voi olla jo hyvin tietoinen omista kyvyistään ja taidoistaan, mutta siirtymävaiheessa nämä taidot eivät välttämättä suojaa stressiltä. Muutos saattaa olla niin suuri, että sen aiheuttama stressi voi aiheuttaa tai lisätä nuoren ei-toivottua käyttäytymistä. Lähes jokainen nuori kokee siirtymävaiheessa stressiä

riippumatta hänen omista kyvyistään tai aiemmista taidoistaan. Nuoren stressi ei synny pelkästään henkilökohtaisten tunteiden vuoksi, vaan jo pelkkä yläkoulu fyysisenä ympäristönä saattaa edesauttaa kilpailullisempaa ja arvottavampaa käytöstä nuorten kesken. (Pietarinen 1999, 25–26, 55.)

Huomattavasti eniten stressiä alakoulusta yläkouluun siirtyvälle nuorelle aiheuttavat hänen sosiaaliset suhteensa opettajien tai vertaisten kanssa. Vertaiset voivat aiheuttaa stressiä nuorelle, jos hän kokee joutuvansa ryhmän ulkopuolelle, häntä kiusataan tai jos hän tuntee painetta tietynlaisen normin noudattamiseen. Opettajat voivat aiheuttaa nuorelle stressiä epärealististen odotusten tai liiallisen ankaruuden vuoksi. Suuri tai jopa liiallinen työmäärä ja siitä johtuva vähäinen vapaa-aika sekä ulkoapäin tuleva painostus voivat aiheuttaa stressiä siirtymävaiheessa olevalle nuorelle. (Symonds 2015, 37–38.) Monien oppilaiden tuottaman tiedon perusteella voidaan todeta, että siirtymävaiheeseen liittyvät stressiä aiheuttavat teemat ovat useimmiten ystävyssuhteisiin tai opettajien asenteisiin ja odotuksiin linkittyviä. Yläkouluun siirtyminen on yksilölle eri tavoin haasteellista riippuen aiemmista kokemuksista tai taidoista ja ympäristöstä, missä hän on kasvanut. (Pietarinen 2002, 36–37.)

## 4 AIKAISEMPIA TUTKIMUKSIA LASTEN HYVINVOINNISTA

Kansainvälisten indikaattorikokoelmien perusteella Suomi sijoittuu erinomaisesti vertailtaessa lasten hyvinvointia maiden välillä. Suomen lasten hyvinvoinnin vahvuuksina voidaan OECD:n sekä Unicefin mittausten perusteella pitää materiaalista elintaso, terveyttä sekä koulutusta. Heikkouksina esiin on noussut esimerkiksi verrattain pieni koulusta pitävien lasten osuus, terveystottumukset sekä riskikäyttäytyminen. Lasten itse arvioimaa subjektiivista hyvinvointia on arvioitu Unicefin raportissa vuonna 2013 erillään muista indikaattoreista. Suomi sijoittui tässä vertailussa neljänneksi. Suomen vahvuutena raportin perusteella oli lasten ja nuorten yleinen tyytyväisyys elämään. Lisäksi keskusteluyhteydet vanhempiin koettiin hyväksi. Kokonaisuudessaan suomalaiset lapset ovat kansainvälisissä vertailuissa hyväosaisia sekä hyvinvoivia. (Aira ym. 2014, 127–128.)

Lapsiasiavaltuutetun julkaisun (2014) mukaan lasten hyvinvointi koulussa on vahvistunut. Suurin osa mittauksista koskee kuitenkin yläkouluikäisiä eikä vastaavia tietoja alakoulusta ole saatavilla. Suomalaiset 15-vuotiaat ovat menestyneet Pisan lukutaitoa kansainvälisesti mittaavassa testissä hyvin. Lisäksi Suomessa suurten opetusryhmien osuus on OECD:n keskiarvoa pienempi. Koulusta pitävien oppilaiden osuus on hieman kasvanut samalla, kun koulun työilmapiiriongelmissa raportoiminen on vähentynyt. Aiempaa suurempi osuus nuorista kokee myös, että koulussa rohkaistaan kertomaan mielipiteitä ja ne huomioidaan koulun kehittämisessä. (Aira ym. 2014, 129.)

Lasten ja nuorten hyvinvointia, jaksamista ja koulussa viihtymistä on tutkittu muun muassa jokavuotisten kouluterveyskyselyiden sekä kansainvälisten Pisa-tutkimusten valossa. Vuoden 2015 kouluterveyskyselyn perusteella koulutyön määrän koki jatkuvasti tai melko usein liian suureksi 33 prosenttia tytöistä ja 40 prosenttia pojista. Koulu-uupumuksen oireita, kuten kyynisyyttä koulutyöhön, pitkäjaksoista väsymystä sekä kouluun liittyvää riittämättömyyttä, tunsivat 12 prosenttia pojista ja 16 prosenttia tytöistä. Hyvinvointiin negatiivisesti vaikuttavia oireita, kuten niska- ja hartiakipuja, vatsakipuja, jännittyneisyyttä, hermostuneisuutta, ärtyneisyyttä tai öistä heräilyä, kokivat tytöistä 26 prosenttia ja pojista 10 prosenttia. (Kurttila 2015, 25.) Vuoden 2017 kouluterveyskyselyiden tuloksissa, jotka käsittelivät lasten ja nuorten hyvinvointia, oli nähtävissä

yksinäisyyden vaikutuksia hyvinvointiin. 8.- ja 9.-luokkalaiset yksinäisyyttä kokevat nuoret kärsivät keskimääräistä useammin päivittäisestä oireilusta, kuten päänsärystä ja väsymyksestä. Yksinäisyydellä oli vahva yhteys tyytyväisyyteen elämässä sekä koettuun hyvinvointiin. Alle kolmannes yksinäisistä nuorista oli tyytyväinen elämäänsä, ja keskivaikeaa tai vaikeaa ahdistuneisuutta oli lähes puolella yksinäisistä nuorista. Yksinäisyyteen liitetäänkin väsymyksen ja koulunkäynnin vaikeudet, joista nuoret kärsivät. (Halme ym. 2017, 16.)

Nuorten motivaatiota ja hyvinvointia koulusiirtymissä käsittelevässä pitkittäistutkimuksessa kävi ilmi, että joka kymmenes suomalaisista nuorista tuntee koulu-uupumuksen oireita. Voimakkaasta koulu-uupumuksesta kärsii noin 4 prosenttia tutkimukseen osallistuneista nuorista. Tutkimuksesta kävi lisäksi ilmi, että noin kolmannes on riskissä sairastua koulu-uupumukseen. (Salmela-Aro 2008, 243.) Vuoden 2010 WHO-koululaistutkimuksen huolestuttava tulos oli, että viidennellä luokalla erot koulutyön kuormittavuuden kokemisessa olivat suurimmat. Koulussa huonoimmin menestyneet oppilaat kokevat koulutyön kuormittavana ja stressiä aiheuttavana yleisemmin kuin koulussa hyvin menestyneet. Itsensä hyvinvoiviksi kokevat oppilaat olivat useimmin koulutyöhönsä sitoutuneita ja motivoituneita. Oppilaat, jotka eivät kokeneet koulunkäyntiä mielekkäänä tai olleet motivoituneita eivät yleensä kokeneet itseään hyvinvoiviksi. (Kämppe ym. 2012, 113.)

Oppilaiden kokema stressi koulussa suoriutumisesta on yhteydessä oppilaan omiin sekä hänen vanhempiensa näkemyksiin koulussa menestymisen tärkeydestä. Mikäli oppilas tai hänen vanhempansa arvostavat koulussa menestymistä, kokee oppilas todennäköisemmin stressiä omasta suoriutumisestaan. Stressiä lisää, jos oppilas kokee, etteivät hänen taitotasonsa vastaa hänen tavoitteitaan. (Lauermann, Eccles & Pekrun 2017, 351.) Oppilaiden kokemasta koulutyön kuormittavuudesta on kerrottu myös Terveiden ja hyvinvoinnin laitoksen (2017) teettämässä tutkimuksessa, missä tutkittiin viidennen luokan oppilaiden näkemyksiä perheestä, vapaa-ajasta sekä koetusta hyvinvoinnista. Koulutyön kuormittavuuden kokemukset olivat lisääntyneet sekä alakoulun että yläkoulun oppilailla. Oppilaiden kokema kuormittavuus liittyy koulutyön määrään, koulun ilmapiiriin ja aikuisten antamaan tukeen. Näillä tekijöillä oli lisäksi yhteys lisääntyneeseen koulu-uupumukseen. (Kanste, Halme & Perälä 2017, 24–25.)

Kämppe ym. (2012) viittaavat tutkimusraportissaan useisiin Suomessa ja muissa maissa toteutettuihin tutkimuksiin, joista kävi ilmi, että lasten ja nuorten koulukokemukset ovat yhteydessä koettuun terveyteen sekä oireiluun. Myönteiset koulukokemukset vaikuttivat positiivisesti lasten ja nuorten hyvinvointiin ja suojasivat muun muassa negatiivisesti terveyteen vaikuttavilta tekijöiltä. Huonoksi koettuun terveyteen ja koulumenestykseen sekä pahoinvointiin puolestaan vaikuttivat negatiiviset kokemukset koulukontekstissa. (Kämppe ym. 2012, 8.) 6–11-vuotiaiden oppilaiden



stressin vaikutusta saavutuksiin ja ahdistukseen on tutkittu Moralesin ja Guerran (2006) pitkittäistutkimuksessa, johon osallistui kaikkiaan 2745 oppilasta. Tutkimuksesta kävi ilmi, että koulusta tai läheisistä johtuva stressi on yhteydessä oppilaan huonompaan menestykseen matematiikassa ja lukemisessa. Huono koulumenestys ja huonot saavutukset saattoivat tutkimuksen mukaan lisätä myös ahdistuksen kokemista ja uupumista. Lapset ja nuoret, jotka kokivat vertaiset, ryhmään kuulumisen tai koulun itsessään stressiä aiheuttavina, ahdistuivat kouluun menemisestä. Koulusta tai läheisistä johtuvan stressin nähtiin lisäksi olevan yhteydessä myös oppilaiden kokemaan ahdistukseen. (Morales & Guerra 2006, 907, 917–919.)

Helavirran (2011) lasten hyvinvointitietoa käsittelevästä tutkimuksesta kävi ilmi, että harrastusten puuttuminen tai niissä menestymättömyys aiheuttivat huolta ja stressiä lapsille. Harrastus koettiin tutkimuksessa hyvän elämän ulottuvuudeksi ja siinä menestymättömyyden pelko nousi tutkimuksen tuloksissa vahvasti esiin. Tutkimus osoitti myös vanhempien suuren merkityksen lasten kokeman menestymättömyyden pelon taustalla. Tutkimuksen tuloksista käy ilmi, että lapset pelkäsivät epäonnistumista ja menestymättömyyttä harrastuksessa vanhempien antaman paineen ja heidän odotustensa vuoksi. (Helavirta 2011, 78, 86.) Virran, Asantin, Junttilan, Koivusillan, Kosken ja Virran (2012) tekemässä koulun turvallisuutta 10–12-vuotiaiden oppilaiden kokemusten kautta käsittelevässä tutkimuksessa kävi ilmi, että liikunnallinen aktiivisuus ja harrastaminen olivat lapsilla selvästi yhteydessä hyvinvointiin ja myönteisiin kokemuksiin sosiaalisissa suhteissa. Liikunnan ja harrastusten puuttumisella oli tulosten mukaan yhteys lapsen kokemaan stressiin ja päinvastainen yhteys myös hyvinvointiin. (Virta ym. 2012, 132.)

Kääriäisen ja Rikkisen (1988) tutkimus käsitteli kuudensien luokkien siirtymistä yläkouluun, joko kokonaan uuteen rakennukseen tai uusiin tiloihin vanhassa rakennuksessa. Tutkimuksen tuloksista selvisi, että yläkouluun siirtyminen koettiin jännittävänä tai pelottavana. Tutkimuksessa tätä selitettiin muun muassa kiusaamistilanteiden pelkona tai muiden, itseä vanhempien, oppilaiden ei-toivotun suhtautumisen pelkona. (Kääriäinen & Rikkinen 1988, 57–58.) Pietarisen (1999) väitöskirjatutkimus käsitteli alakoulusta yläkouluun siirtymistä ja yläkoulussa opiskelua oppilaiden kokemana. Yhtenä Pietarisen (1999) tutkimuksen tuloksena oli, että oppilaat kokivat stressiä ja heillä esiintyi pelkoa yläkoulun vaihtoon liittyen. Nämä pelot ja stressin tunteet näkyivät oppilailla useimmiten yksilöllisinä ongelmina koulutyöskentelyssä tai siihen suhtautumisessa. (Pietarinen 1999, 279.) Symondsin (2015) tutkimus käsitteli myös yläkoulun siirtymävaiheen oppilaiden kokemuksia itse siirtymävaiheesta. Tutkimusten tuloksista selvisi, että siirtymä yläkouluun aiheuttaa stressiä nuorille kahdella eri tavalla. Nuorelle saattoi aiheutua stressiä yläkouluun siirtymisestä jo pelkkänä ajatuksena sen tuomien muutosten myötä. Stressiä aiheutti esimerkiksi kaverisuhteisiin liittyvät muutokset, uusien opettajien kanssa toiminen tai suurempi työmäärä yläkoulussa.

Toisekseen uusi siirtymävaiheen jälkeinen kouluympäristö saattoi synnyttää stressin kokemuksia esimerkiksi uusien kaverisuhteiden saamiseen tai mahdollisiin kiusaamistilanteisiin liittyen. Nuoret kohtasivat myös uudessa kouluympäristössä uusia, paljon vaikeampia tehtäviä, jotka saattoivat aiheuttaa osalle stressiä. (Symonds 2015, 38.)

Terveysten ja hyvinvoinnin laitoksen (2017) teettämästä tutkimuksesta kävi ilmi, että yleisimmät hyvinvointiin vaikuttavat stressin- ja huolenaiheet viidesluokkalaisilla liittyivät koettuun särkyyn ja kipuun, väsymykseen, koulussa pärjäämiseen, mielialaan, syömiseen sekä ulkonäköön. Huolta aiheuttivat lisäksi yksinäisyyden pelko, internetin ilmiöt sekä väkivalta tai sen uhka kotona. Tutkimuksesta käy lisäksi ilmi, että viidesluokkalaiset kokevat myös kiusaamisen yhtenä huolenaiheena. Vähintään kuusi prosenttia oli kokenut kiusaamista vapaa-ajan ympäristöissä. Kolme prosenttia kertoi kokevansa kiusaamista harrastuksissa esimerkiksi valmentajan toimesta. Tutkimukseen osallistuneet viidesluokkalaiset kokivat kiusaamista yleisemmin koulussa kuin vapaa-ajalla. (Kanste ym. 2017, 93–94, 52.) Christie ja MacMullin (1998) toteuttivat tutkimuksen Iso-Britanniassa, jossa kysyttiin 10–13-vuotiailta lapsilta heille huolta aiheuttavista asioista. Tutkimuksessa selvisi kuusi eniten huolta aiheuttavaa temaa, jotka olivat kouluun liittyvät asiat, henkilökohtainen turvallisuus, sosiaaliset suhteet, perheenjäsenten hyvinvointi, vanhempiin liittyvät huolet sekä vaikeuksiin joutuminen. Näistä voimakkaimmin esiin nousivat kouluun liittyvät huolenaiheet. (Christie & MacMullin 1998.) Murisin, Meestersin, Elbachin, Sermonnin ja Zwakhaleenin (1998) Hollannissa ja Belgiassa toteuttaman tutkimuksen mukaan lasten kokemat huolet olivat yleisiä 8–13-vuotiailla. Lähes 70 prosenttia vastaajista kertoi olevansa huolissaan vähintään ajoittain. Yleisimpiä huolta aiheuttavia asioita lasten vastausten perusteella olivat koulussa suoriutuminen, terveys ja kuolema sekä sosiaaliset suhteet. (Muris ym. 1998, 708.)

Chaplainin (2017) stressiä, hyvinvointia ja stressinhallintakeinoja kouluyhteisössä käsittelevässä väitöskirjatutkimuksessa selvisi, että lapsi voi kokea stressiä kouluyhteisöön tai ihmissuhteisiin liittyen. Pääasiassa stressiä lapsille tutkimuksen mukaan aiheuttivat koulutyöhön liittyvät tekijät, kuten kokeet ja läksyt. Stressiä saattoi syntyä myös koulun päivittäisistä rutiineista ja säännöistä sekä koulun puolelta tapahtuvista yhteydenotoista vanhempiin. Koulun sosiaaliset suhteet, kuten opettajat ja vertaiset, aiheuttivat myös huolta ja stressiä lapsille. Yksilön elämäntilanteisiin liittyviä stressitekijöitä tutkimuksen perusteella voivat olla esimerkiksi kouluissa tapahtuva kiusaaminen tai aikuisen välinpitämättömyys lapsen toimintaa kohtaan. (Chaplain 2017, 34–36.) Muris, Merkelbach, Meesters ja Van den Brand (2002) selvittivät tutkimuksessaan 3–14-vuotiaiden lasten kognitiivista kehitystä ja näkemyksiä huolesta. Tutkimuksessa tarkasteltiin myös lasten nimeämiä huolenaiheita. Eniten huolta tutkimukseen osallistuneiden mukaan aiheuttivat

muun muassa: kuolemaan liittyvät asiat, henkilökohtaista ja muiden hyvinvointia uhkaavat tekijät, koulussa suoriutuminen, sosiaaliset suhteet sekä kiusatuksi joutuminen. (Muris ym. 2002, 780.)

# 5 TUTKIMUKSEN TARKOITUS

Tutkimuksessamme olemme kiinnostuneita siitä, miten lapset itse kuvailevat stressiä aiheuttavia tekijöitä eläytymällä stressiä kokeneen oppilaan asemaan. Pyrimme tutkimuksemme avulla selvittämään, millaisia merkityksiä oppilaat antavat stressille formaalissa ja informaalissa ympäristössä. Tässä tutkimuksessa tarkoitamme formaalilla ympäristöllä koulukontekstiin sijoittuvaa toimintaa ja siellä tapahtuvia vuorovaikutuksellisia kohtaamisia. Informaalilla ympäristöllä vastaavasti tarkoitamme sitä kaikkea toimintaa, mikä tapahtuu koulukontekstin ulkopuolella, käsittäen esimerkiksi harrastustoiminnan ja perhepiirissä vietetyn ajan. Tarkoituksenamme on vertailla, miten oppilaiden antamat merkitykset stressitekijöistä eroavat toisistaan formaalissa ja informaalissa ympäristössä. Oppilaat itse ovat parhaita kuvailemaan heille stressiä aiheuttavia tekijöitä, joten tämän tutkimuksen tarkoituksena on keskittyä kuuntelemaan oppilaita. Tutkimuksessamme olemme kiinnostuneita nimenomaan lasten itse tuottamasta tiedosta heidän omien käsitystensä ja tuntemustensa pohjalta.

Tutkimuskysymykset:

1. Millaisia merkityksiä 6. luokan oppilaat antavat stressille?
2. Millaisia formaalissa ympäristössä ilmeneviä stressitekijöitä 6.-luokkalaiset kuvailevat eläytymismenetelmätarinoissaan?
3. Millaisia informaalissa ympäristössä ilmeneviä stressitekijöitä 6.-luokkalaiset kuvailevat eläytymismenetelmätarinoissaan?

# 6 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

## 6.1 *Tieteenfilosofinen kiinnityskohta*

Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan laadullista tutkimusta käsittelevästä kirjallisuudesta on löydettävissä useita erilaisia tapoja, joilla voidaan luokitella, eritellä tai tyypitellä laadullisen tutkimuksen kokonaisuutta. Filosofian historian kautta pyritään ymmärtämään laadullisen tutkimuksen syvempää merkitystä ja hahmottamaan se laajana kokonaisuutena. Laadullisen tutkimuksen merkityksen ymmärtämiseksi voidaan käyttää Tuomen ja Sarajärven (2018) kuvausta tieteenfilosofisista traditioista, niiden kehityksestä ja suhteista toisiinsa. Kuvaukseen sisältyy seitsemän eri tieteenfilosofista kuviota, jotka pyrkivät konkretisoimaan laadullisen tutkimuksen erilaisia perinteitä. Toisissa tieteenfilosofisissa suuntauksissa esimerkiksi kausaalisuhteen selittäminen tai tiedon teoreettisen suhteen muuttumattomuus ovat keskiössä. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 30–35.) Emme paneudu näiden filosofisten suuntauksien selittämiseen, vaan pyrimme kertomaan oman tutkimuksemme taustalla vaikuttavat perinteet ja suuntaukset.

Tutkimuksemme tieteenfilosofinen traditio on laadulliselle tutkimukselle tyypillinen hermeneuttinen tieteenfilosofinen suuntaus ja osana tätä ihmistieteellinen tutkimus. Hermeneutiikalla tarkoitetaan tulkinnan ulottuvuutta, jossa pyritään ymmärtämään ilmiöiden merkitys. Ihmistieteelliselle tutkimukselle tyypillistä on ihmisten luoman merkitysmaailman konstruointi ja ihmisten kuvaamien ilmiöiden tutkiminen. Ihmistieteiden rakentamat sisällöt käsittelevät aina olemassa olevan ja arkisen maailman konstruktioita. Tarkemmin tutkimuksemme pohjalla vaikuttaakin laadulliselle tutkimukselle varsin tyypillinen fenomenologis-hermeneuttinen perinne. Fenomenologis-hermeneuttinen tutkimussuuntaus on osa aiemmin mainittua laajempaa hermeneuttista perinnettä. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 36–39.)

Hermeneutiikka antaa laadulliselle tutkimukselle kriteerejä ymmärtämisestä ja tulkinnan tekemisestä. Millä tavalla rakennamme ymmärryksen merkityksenannosta tulkintojen avulla? (Laine 2018, 33–34.) Metsämuurosen (2006) mukaan hermeneutiikkaa luonnehditaan tavalla, missä ihmisen ymmärrys ja tulkinta olemassa olevasta, kulttuurisista ja sosiaalisista konteksteista, on lähtökohtaisesti keskiössä. Puolestaan fenomenologiassa tutkimuksen keskiössä ovat ihmisen antamat havainnot tutkittavasta ilmiöstä sekä mielen rakentamat merkitysmaailmat.

(Metsämuuronen 2006, 152–157.) Laineen (2018) mukaan havainnot näyttäytyvät yksilöille erilaisina heidän subjektiivisuutensa kautta. Fenomenologia tutkimuksessa tarkoittaa yksilön henkilökohtaista, merkitysten kautta rakentamaa kokonaisuutta elämismaailmasta. Tarkoituksena ei ole löytää yleistettävää, universaalaa tietoa, vaan tarkoituksena on pyrkiä ymmärtämään tutkittavien tarinoissa antamien merkitysten pohjalta heidän elämismaailmaansa. (Laine 2018, 30–31.) Tutkimuksessamme aiommekin selvittää sitä, millaisia merkityksiä 6. luokan oppilaat antavat formaalin ja informaalin ympäristön stressitekijöistä kuvitteellisissa tarinoissa. Uskomme pääsevämme oppilaiden elämismaailmoihin käsiksi näiden kuvitteellisten eläytymistarinoiden avulla. Lisäksi tutkimuksemme tarkoituksena on lisätä ymmärrystä oppilaille stressiä aiheuttavista tekijöistä.

Fenomenologis-hermeneuttista tutkimusta voidaan siis toisin sanoen kutsua myös tulkinnalliseksi tutkimukseksi. Tutkimuksen tavoitteena on muuttaa ennestään tunnettu tiedetyksi ja saada ymmärrys merkityksen kautta muotoutuneesta havainnosta. Merkityksien ja ymmärryksen tutkimisessa oletuksena on, että tutkittava ilmiö on osa arkipäiväistä elämismaailmaa mutta muodossa, joka on mahdollista saada selville vain tutkimuksen kautta. Tutkijan onkin osattava tulkinnan kautta rajata ilmiö käsitteellistämisen tasolle. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 41–42.) Näin ollen fenomenologis-hermeneuttinen tutkimussuuntaus näkyy tutkimuksessamme oppilaiden merkityksenantoina stressille ja ymmärryksen lisäämisellä oppilaiden antamien tulkintojen avulla.

## **6.2 *Lapsi tutkimuksen kohteena***

Lapsella on oikeus tulla kuulluksi ja nähdyksi omilla ehdoillaan. Tätä oikeutta painotetaan myös YK:n lasten oikeuksien yleissopimuksessa. Tästä syystä lasten osallistuminen tutkimuksiin on perusteltua niin tutkimuksen kuin lasten itsensä näkökulmasta. (Kuula 2011, 147.) Lapsia koskevan tutkimuksen eli lapsudentutkimuksen yhtenä tehtävänä on lasten osallisuus ja heidän näkökulmiensa esiin tuominen (Alanen 2009, 22–23). Lasten osallisuus sekä aktiivinen toimijuus tutkimuksissa ovat olennaisia keinoja laajentaa tietämystä lasten kokemusmaailmasta (Sargeant & Harcourt 2012, 1). Alasen mukaan (2009) lapset tulee nähdä sosiaalisina toimijoina ja osallistujina yhteiskunnallisissa rakenteissa. Lapsilähtöisyys ja lasten ääni tulee ottaa huomioon jo tutkimuskysymysten valinnassa, aineistonkeruutoteissa, aineiston analyysissä sekä tutkimuseettisten kysymysten pohdinnassa. (Alanen 2009, 22–23; Karlsson 2012, 24.) Tutkimuksemme kantavana ajatuksena on ollut alusta lähtien taata lapsille mahdollisuus toimia aktiivisina tiedon tuottajina, joten lapsilähtöisyys on ollut tavoitteena tutkimusprosessin alusta

alkaen. Olemme valinneet tutkimusmenetelmämme sillä perusteella, että se tukee lapsilähtöisyyden toteutumista tutkimuksessamme.

Lasten tutkiminen saattaa olla haasteellista, koska tutkimusmenetelmiä ja tutkimusperustaa on kehitetty alun perin pääasiassa aikuisten maailmaan sopivaksi (Karlsson 2012, 36). Haasteista huolimatta lasten tutkiminen on aina ajankohtaista ja tarpeellista, jotta ymmärrys ja tietämys kyseistä lapsisukupolvea ja sen kokemaa elämismaailmaa kohtaan kasvavat. On tärkeä ymmärtää lasten kehityskulkua ja sitä, mitkä tekijät vaikuttavat lapsen kehitykseen. Aikuisten on syytä tietää, kuinka taata parhaiten lasten optimaalinen kehitys. Tutkimustiedon avulla kyetään myös välttämään aiempien lapsia koskevien haitallisten toimintatapojen toistaminen. (Greig, Taylor & MacKay 2007, 6.) Tutkimuksemme tavoitteena on lisätä ymmärrystä lapsia kuormittavista stressitekijöistä lasten omasta näkökulmasta kerrottuna. Tämän lasten tuottaman tiedon avulla voidaan kehittää mahdollisia ennaltaehkäiseviä toimintamalleja, joita käyttämällä voidaan tukea ja ylläpitää lasten kokonaisvaltaista hyvinvointia. Ennaltaehkäisevän toiminnan hyödyntäminen on yhteiskunnan talouden näkökulmasta suotuisampaa kuin jo ilmennyttä pahoinvointia hoitaminen. (Janhunen 2013, 88–89.)

Perinteisesti lapsia ja lapsuutta on tutkittu lasten huoltajien näkökulmien ja ymmärrysten pohjalta. Aikuiset kokevat puhuvansa lasten puolesta, mutta tämä sulkee pois lapsen osallisuuden tutkimuksesta ja asettaa hänet objektin asemaan. (Christensen & James 2008, 2.) Lasten kertomaa saatetaan myös uudelleen muotoilla vastaamaan aikuisten näkökulmaa ja tavoitteita (Roberts 2008, 264). Alasuutarin (2009) mukaan lapsinäkökulmainen tutkimus sen sijaan keskittyy lasten näkökulmien ja kokemusten tutkimiseen. Lapsinäkökulmaisessa tutkimuksessa tutkitaan sitä, mikä on lapselle lapsuuden ilmiöiden ydin. Keskiössä ovat lasten osallisuus, ääni ja ympärillä vaikuttavat sosiaaliset suhteet. Yhteiskunnan taloudelliset ja sosiaaliset tekijät muokkaavat yhtä lailla lapsuuden rakenteita kuin aikuisuuttakin. Perhettä, koulua ja harrastuksia ei tule nähdä ainoastaan lapseen vaikuttavina tekijöinä vaan lapsuuden ilmiöiden mahdollistajina. (Alasuutari 2009.)

Lapsinäkökulmaisen tutkimuksen lähtökohtana on muun muassa kulttuuri- ja kontekstisidonnainen näkemys tiedon luonteesta. Ajatuksena on, että lapset voivat tiedon tuottajina tuoda esiin yhteiskunnallisesti uutta ja merkittävää tietoa. Lapsilla on ainutlaatuista tietoa, sellaista mitä muilla ikäluokilla ei ole. Heillä on kokemusta lapsuuteen liittyvistä rakenteista, vaiheista ja ilmiöistä, jotka määrittävät lapsuutta. Lapset näkevät yhteiskunnan rakenteet ja ilmiöt omasta näkökulmastaan, jolloin he saattavat tuottaa uutta, ennalta arvaamatonta tietoa. Lapsen rooli tulee olla osallistuva vaikuttaja ja aktiivinen toimija passiivisen vastaanottajan sijaan. (Karlsson 2010, 125.) Lasten tuottaessa tietoa omasta näkökulmastaan voidaan heiltä myös saada ratkaisuja ongelmiin. Lapset voivat ideoida heille toimivia menetelmiä eri elämän osa-alueisiin liittyen. Lasten

osallistaminen tutkimusprosessiin lisää heidän sitoutumistaan siihen sekä sen jälkeisiin mahdollisiin innovaatioihin. (O'Reilly, Ronzoni & Dogra 2013, 77.) Lapset valikoituivat tutkimuksemme informanteiksi, sillä ajattelimme saavamme heiltä ainutlaatuista tietoa tutkimusaiheestamme. Mikäli olisimme tutkineet lasten käsityksiä stressistä aikuisten näkökulmasta, emme olisi tavoittaneet lasten todellista kokemusmaailmaa.

Karlssonin (2010) mukaan lapset ovat tutkittavina ainutlaatuinen kohderyhmä. Lapsia tutkittaessa on merkityksellistä selvittää heidän itsensä tuottamia kokemuksia ja näkemyksiä. Tätä edellytetään myös lainsäädännössä. Lapsia ei saa pitää passiivisina tiedon vastaanottajina, vaan osallisuus ja aktiivinen toimijuus tulee liittää myös lasten elämään kuuluviksi. Lapsilla on näkökulmia, joita he pystyvät tuomaan esiin tutkimustilanteissa. (Karlsson 2010, 121.) Lapsia kuuntelemalla huomioidaan ja kunnioitetaan myös heidän ihmisarvoaan (Roberts 2008, 264). Tutkijan tulee hyväksyä tutkimusprosessin aikana se, että hän ei voi päästä käsiksi lasten ajatuksiin vaan on oppilaiden tuottaman aineiston varassa (Karlsson 2012, 24). Aikuiset eivät voi täysin ymmärtää maailmaa lapsen näkökulmasta, mikäli lapset eivät itse sitä heille selitä. Tämä on viisas neuvo lapsia tai lapsuutta tutkiville. Vain kuulemalla, mitä lapsilla on sanottavanaan, sekä huomioimalla, kuinka he kommunikoivat, voidaan tutkimusta tehdä lapsinäkökulmaisesti huomioiden lapsen aktiivinen rooli subjektina. (Christensen & Allison 2008, 9.)

### 6.3 *Aineiston keruu*

Tutkimuksemme on toteutettu laadullista tutkimusmenetelmää hyödyntäen. Tutkimuksemme tavoitteena oli selvittää, millaisia merkityksiä kuudennen luokan oppilaat antavat ikäryhmälleen stressiä aiheuttavista tekijöistä. Halusimme tarkastella aihetta lasten itse tuottaman tiedon kautta. Tutkimusmenetelmää valitessamme punnitsimme eri menetelmien vahvuuksia ja heikkouksia edellä mainitusta näkökulmasta käsin. Päädyimme lopulta hyödyntämään tutkimuksemme aineistonkeruumenetelmänä eläytymismenetelmää. Eläytymismenetelmän avulla voidaan tarinoiden muodossa kerätä arvokasta tietoa ihmisten ajatuksista sekä erilaisista inhimillisen elämän ilmiöistä (Eskola, Karayilan, Kaski, Lehtola, Mäenpää, Nishimura-Sahi, Oede, Rantanen, Saarinen, Toivikko, Valtonen & Wallin 2017, 165). Koimme eläytymismenetelmän avulla saavamme lasten omaa ääntä kuuluviin sekä uuden mielenkiintoisen näkökulman tutkimaamme ilmiöön. Koska tutkimuskohteenamme olivat lapset, jouduimme miettimään tutkimusmenetelmän sopivuutta sekä toimivuutta kyseisen kohderyhmän näkökulmasta. Uskoimme kirjoittamisen soveltuvan lapsille tiedontuottamisen välineenä, koska se mahdollistaa lapselle itsenäisen ja luovan työskentelyn aiheen parissa. Helavirran (2011) mukaan kirjoittaminen tiedontuottamisen ja kokemusten jakamisen



välineenä on lapsille olennainen ja merkityksellinen tapa jäsentää tietoa. Kirjoittamisen aikaansaama ajatusprosessi voi toimia merkittävänä, yhdistävänä tekijänä lasten ajattelun ja aikuisten välillä. Kirjoittaminen voi tuottaa kokemuksen, jonka avulla lapsi voi ottaa etäisyyttä omiin ajatuksiinsa ja käsityksiinsä. (Helavirta 2011, 219.) Tutkimusaineiston keruu toteutettiin kahdessa pirkanmaalaisessa alakoulussa. Keräsimme vastauksia kolmelta kuudennelta luokalta hyödyntäen eläytymismenetelmää. Kaiken kaikkiaan saimme vastauksia 46 oppilaalta. Joidenkin oppilaiden vanhemmat olivat kieltäneet lastaan osallistumasta tutkimukseen.

Laadullinen aineisto on yleensä yksinkertaistettuna kirjoitettuun muotoon asetettua aineistoa. Aineisto voi olla tutkijasta riippuva, eli esimerkiksi haastattelu, tai tutkijasta riippumaton, esimerkiksi henkilökohtainen päiväkirja. (Eskola & Suoranta 2014, 60–61.) Keräsimme tutkimuksen aineiston hyödyntäen eläytymismenetelmää, jonka koemme olevan suurimmilta osin tutkijasta riippumatonta. Eskolan (1997) mukaan eläytymismenetelmä tutkimusaineiston keräämisessä tarkoittaa sitä, että vastaajat kirjoittavat pienen esseen tai lyhyen tarinan tutkijan ohjeiden mukaisesti. Tutkittavat saavat alustuksen eli kehyskertomuksen, jonka kuvaamaan tilanteeseen eläytyen heidän tulee kirjoittaa kysymyksiin vastaten tarina. (Eskola 1997, 5, 18.)

Kehyskertomuksen pohjalta laaditussa tarinassa kirjoittaja vie mielikuvituksensa avulla kuvattua tilannetta eteenpäin tai vaihtoehtoisesti kuvailee, mitä on täytynyt tai voinut tapahtua ennen sitä. Eläytymismenetelmän avulla tuotetut tarinat eivät siis välttämättä ole suoria kuvauksia todellisuudesta tai kerro totuudenmukaisesti vastaajan oman elämän kokemuksista. Sen sijaan ne kuvaavat mahdollisesti asioiden merkityksiä, käsityksiä kyseisestä ilmiöstä tai sitä, mitä saattaa toteutua. (Eskola, Virtanen & Wallin 2018, 64.) Eläytymismenetelmän avulla ei ole tarkoituksenmukaista pyrkiä selvittämään, mitä jokin ilmiö on vaan mitä se mahdollisesti voisi olla. Menetelmä tarjoaa vastaajalle mahdollisuuden laajentaa asian tarkastelua omien kokemustensa ja näkemystensä ulkopuolelle, jolloin tutkija voi päästä havainnoimaan ilmiön laajuutta eli sitä, miten vastaajien mielestä ilmiö voidaan käsittää. (Eskola ym. 2017, 268.)

Kehyskertomuksia laadittaessa on tärkeä huomioida kohderyhmä, jolle kertomus on tarkoitettu. Kertomuksen tulisi olla helposti ymmärrettävissä ja sen olisi syytä herättää tutkittavassa ajatuksia ja halun kirjoittaa. Vastaajien ikä, kirjoittamisvalmiudet sekä tiedolliset valmiudet on myös tarpeen ottaa huomioon. (Eskola ym. 2017, 270.) Kehyskertomusta tehdessä keskeinen tekijä on, että kehyskertomuksissa on yksi yhteinen tekijä, jota varioidaan. Menetelmän avulla on tarkoitus tutkia, miten tämä variaatio vaikuttaa vastauksiin, joten kertomusten on variaatiota lukuun ottamatta oltava identtiset. Kehyskertomuksia on oltava vähintään kaksi, jotta variointi onnistuu. (Eskola 1997, 5, 18.) Omassa tutkimuksessamme käytimme kahta varioitua kehyskertomusta, joissa on yksi pääteema eli stressitekijät. Näiden kehyskertomusten avulla pyrimme saamaan vastauksia

tutkimuskysymyksiimme. Kahden varioidun kehyskertomuksen tarkoituksena oli saada tietoa oppilaille stressiä aiheuttavista tekijöistä niin formaalissa kuin informaalissakin ympäristössä. Eskolan ym. (2018) mukaan eläytymismenetelmää käytettäessä olennaista on variaation vaikutuksen selvittäminen. Kun kehyskertomuksesta muutetaan jotain merkityksellistä elementtiä, saadaan selville, miten se vaikuttaa vastaajien tuotoksiin. Eläytymismenetelmä pohjautuu kokeelliseen tutkimukseen, jossa yhtä tekijää muuttamalla muiden olosuhteiden pysyessä samana voidaan tutkia juuri tämän muuttujan vaikutusta tutkittavaan asiaan. (Eskola ym. 2018, 64.)

Kehyskertomukset on tarpeen laatia mahdollisimman lyhyiksi, jotta ne olisivat tarpeeksi yksiselitteisiä sekä kohdentaisivat vastaajien fokuksen tutkijan toivomaan suuntaan. Mikäli tarinan kirjoittajat ovat lapsia, kertomus on syytä pitää muutaman lauseen pituisena. (Eskola ym. 2017, 275–276.) Testasimme alun perin laatimamme kehyskertomukset aluksi pienellä tutkimuksen kohderyhmään sopivalla testiryhmällä, minkä pohjalta saimme tietoa siitä, vastaako kehyskertomuksista saatava tieto omaan tutkimuskysymykseemme. Testauksen tulosten pohjalta täsmensimme ja muokkasimme kehyskertomuksen variaatiot vastaamaan paremmin omaan tutkimuskysymykseemme. Huomioimme kehyskertomusten viimeistelyssä myös niiden ymmärrettävyyden kohderyhmän näkökulmasta. Lopullinen kehyskertomuksemme tiivistyi kolmeen virkkeen mittaiseksi.

Eskolan, Virtasen ja Wallinin (2018) mukaan on tärkeää varata eläytymiselle ja kirjoittamiselle riittävästi aikaa sekä tarkoituksenmukaiset olosuhteet (Eskola ym. 2018, 67). Kävimme keräämässä aineiston luokkien opettajien kanssa ennalta sovittuna ajankohtana. Aineiston keruu tapahtui oppilaiden omissa luokissa koulupäivän aikana. Näin varmistimme oppilaiden läsnäolon tutkimustilanteessa sekä kirjoittamiselle tutut ja rauhalliset olosuhteet. Varasimme oppilaiden ohjeistamiseen ja kirjoittamiselle riittävästi aikaa, eli noin yhden oppitunnin, jotta saimme mahdollisimman kattavat tarinat. Oppilaiden tarinoiden tuottamiseen meni aikaa kokonaisuudessaan noin puoli tuntia. Ennen aineiston keruuta kävimme kirjoitusohjeet läpi oppilaiden kanssa epäselvyyksien poissulkemiseksi. Näin pyrimme takaamaan sen, että oppilaat ymmärsivät tarinan kirjoittamisen periaatteet sekä kehyskertomuksessa olevat käsitteet. Ohjeistimme oppilaita esittämään mahdollisia kirjoittamisen aikana heränneitä lisäkysymyksiä meille henkilökohtaisesti, jotta muiden kirjoittamisprosessi ei häiriintyisi. Annoimme oppilaille tarinoiden kirjoittamista varten A4-kokoiset paperiarkit, joiden yläreunassa oli lyhyt ohjeistus kirjoittamiseen sekä vapaa-aikaa tai koulukontekstia käsittelevä kehyskertomus. Paperissa kysyttiin lisäksi oppilaan suostumusta tutkimukseen osallistumisesta.

Eskolan ja Suorannan (2014) mukaan laadulliselle tutkimukselle ominaista on yleensä aineiston keräämisessä varsin pieni tutkittavien joukko (Eskola & Suoranta 2014, 18). Aineiston

riittävyttä pohdittaessa voidaan puhua saturaatiosta eli kylläntymisestä. Saturaatiolla kuvataan tilannetta, jossa aineisto alkaa toistaa itseään. Tutkimuksen kohteena olevat henkilöt eivät tällöin tuota enää uutta tutkimusongelman kannalta hyödyllistä tietoa. Ajatellaan, että tietty määrä aineistoa on tarpeeksi tarjoamaan sen teoreettisen peruskuvion, joka tutkimuskohteesta on mahdollista saada. Kylläntymiseen riittävänä määränä eläytymismenetelmää käytettäessä pidetään noin 15 vastausta. Kylläntymistä ei kuitenkaan voida niin helposti saavuttaa, mikäli ei ole täysin selvää, mitä aineistosta ollaan hakemassa. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 99–100.) Kylläntymisnäkökulman huomioden valikoimme tutkimuskohteeksemme satunnaisesti kolme pirkanmaalaista kuudetta luokkaa, joista saimme vastauksia yhteensä 46 kappaletta. Formaaliin ympäristöön sijoittuvaan kehyskertomukseen saimme vastauksia 24 kappaletta ja informaaliin ympäristöön sijoittuvaan kehyskertomukseen 22 kappaletta. Määrässä otimme huomioon myös menetelmämme avulla tuotettavan aineiston ennalta arvaamattomuuden. Näin ollen hankimme vastauksia enemmän kuin 15 variaatiota kohti.

## **6.4 Aineiston analysointi**

Aineiston analyysin tärkein tehtävä on tiivistää, konstruoida ja jäsentää aineiston informaatiota ilman, että informaation arvo vähenee tai muuttuu (Gibbs 2007, 1; Eskola 2018, 221). Kvalitatiivisessa tutkimuksessa voidaan käyttää aineistolähtöistä analyysiä, jolloin tarkoituksena on tuottaa järkevää tietoa empiirisestä aineistosta. Aineiston analyysissä pyritään analysoimaan kerättyä aineistoa mahdollisimman tarkasti ja saamaan siitä mahdollisimman kattava kokonaiskuva (Eskola & Suoranta 2014, 18–19). Analysoimme aineiston aineistolähtöisesti, sillä mikään tietty teoriasta noussut näkökulma ei johtanut teorian ja empirian väliseen keskusteluun. Päädyimme aineistolähtöisen analyysin tekemiseen, sillä pyrimme oppilaiden vastauksien avulla konstruomaan tietoa. Tavoitteemme tutkijoina oli välttää liiallista subjektivisuutta analysoinnissa, jotta oppilaiden itse tuottaman tiedon arvo ei muuttuisi.

Eskolan (2018) mukaan aineistolähtöisessä analyysissä vastaukset rakennetaan nimenomaan empiirisen aineiston pohjalta niin sanotusti alhaalta ylöspäin. Tutkija joutuu lisäksi pohtimaan, millaisia analyysimenetelmiä hän soveltaa oman tutkimuksensa aineistoa analysoidessaan. (Eskola 2018, 212, 216.) Pyrimme analysoimaan keräämämme aineiston eli oppilaiden tuottamat tarinat mahdollisimman kattavasti siten, että tarinoiden keskeinen sisältö säilyy samana. Eskolan ja Suorannan (2014) mukaan kerätystä aineistosta pyritään analyysin avulla muodostamaan tutkittavasta ilmiöstä uutta tietoa. Aineiston sisältö pyritäänkin tiivistämään kadottamatta sen keskeistä informaatiota. (Eskola & Suoranta 2014, 138.) Aineiston analysoinnin tavoitteena on

löytää ne vastaukset, teemat ja kategoriat, jotka vastaavat asetettuun tutkimusongelmaan. Ajatuksena on rakentaa analyysin avulla tutkimuksesta johdonmukainen, loogisesti etenevä kokonaisuus kohti tutkimuksen tuloksia ja johtopäätöksiä. (Kiviniemi 2018, 83).

Aineiston analyysi muotoutuu prosessinluonteisesti vaihe vaiheelta, jolloin uusi tieto voi olla saavutettavissa vasta prosessin loppuvaiheessa. Ennen varsinaista analyysia tehtävänä on muodostaa suuntaa antavia käsityksiä tutkimusongelmasta aineiston koodauksen avulla, jolloin analysointia on helpompi jatkaa tehden siitä tarkempia tulkintoja ja päätelmiä. (Kiviniemi 2018, 81.) Aineiston koodaamisessa tutkijan tehtävänä on käsitellä omaa aineistoaan useaan kertaan rakentaen siitä selkeämpi kokonaiskuva (Eskola & Suoranta 2014, 156–157). Koodaamisen avulla aineisto voidaan luokitella ja jakaa helpommin tulkittaviin osiin jatkokäsittelyä varten (Gibbs 2007, 38). Aloitimme aineiston analysoinnin koodaamalla eläytymismenetelmällä kerätyt vastauspaperit kehyskertomuksen perusteella kahteen ryhmään, satunnaiseen numerojärjestykseen. Näin meidän oli jatkossa helpompi käsitellä aineistoa, kun jokainen vastauspaperi oli selkeästi merkitty omalla koodillaan.

Aineiston luokittelun ja sen kokonaiskuvan hahmottamisen jälkeen on tarkoituksenmukaista siirtyä analysoinnissa varsinaiseen aineiston työstövaiheeseen. Valitsimme aineistomme analysointimenetelmäksi tematisoinnin. Tematisoinnissa saatu aineisto ryhmitellään teemoihin, ja näistä teemoista nostetaan esiin tutkimusongelmiin vastaavia, informaatiota tarkentavia sitaatteja tutkijoiden analysoitavaksi (Eskola 2018, 221). Aineistolähtöisyys näkyy teemoittelussa siten, että tutkija pyrkii löytämään tutkittavien tuottaman aineiston avulla teemoja, jotka vastaavat tutkimusongelmaan. Tutkimusongelmaa valaisevia teemoja on tyypillistä nostaa aineistosta esiin. Teemojen löytymisen myötä on mahdollista vertailla näiden teemojen esiintymistä. Kerätystä aineistosta on kuitenkin ensin löydettävä tutkimuksen kannalta olennaiset teemat ja hylättävä epäolennainen tieto. Tutkijan keskeinen tehtävä teemoittelussa on tutkittavien antamien merkitysten löytäminen (Moilanen & Räihä 2018, 60). Aineisto jäsennetään loogisesti eri teemoihin tutkijan tulkintojen helpottamiseksi. Analyysi saavuttaa lopullisen muotonsa eri analysointivaiheiden jälkeen. (Kiviniemi 2018, 81–83.)

Aineistonhankinnan keinona eläytymismenetelmässä on se hyvä puoli, että se saattaa itsessään jo muodostaa kehyskertomusten variaatioiden kautta analysoitavat teemat. Tutkijoiden on hyvä tarinoita lukiessa pitää mielessä ne tekijät, joita kertomuksista halutaan löytää, esimerkiksi onnistuminen ja epäonnistuminen. (Eskola & Suoranta 2014, 175–176.) Eläytymismenetelmässä toteutettava kehyskertomuksen variointi erottaakin sen monista muista tiedonkeruumenetelmistä. Eläytymismenetelmän omalaatuinen ominaisuus on myös se, että vastaukset saattavat jo sinällään olla mielenkiintoisia, mutta vasta variaation vaikutusten analysointi tuo esiin tutkittavan ilmiön

erityispiirteet. Eläytymismenetelmäaineisto onkin mahdollista analysoida ikään kuin kahteen kertaan. Ensin vastauksia analysoidaan samoin kuin muitakin laadullisia aineistoja, ja sen jälkeen huomioidaan variaatio ja sen aiheuttamat muutokset. (Eskola ym. 2018, 64.)

Pyysimme 6. luokan oppilailta kuvitteellisia tarinoita heidän ikäisilleen stressiä aiheuttavista tekijöistä. Kaikkiaan analysoitavia tarinoita oli 46. Tarkastelimme aineistoa aluksi kokonaisuutena etsimällä oppilaiden vastauksista ilmaisia vastaamaan tutkimuskysymyksiimme. Pystyimme näin hahmottelemaan yläteemoja aineiston seuraavaa, tarkempaa analyysiä varten. Seuraavassa analyysin vaiheessa teimme analyysin tueksi taulukon, johon muodostimme yläteemojen alle alateemoja oppilaiden tarinoissa esiintyvistä ilmaisista. Koodasimme nämä teemoitellut ilmaisut värikoodein aineistoon analyysin selkeyttämiseksi. Lopuksi teimme variaation vaikutuksesta uuden analyysin, jonka tuomme selkeämmin esiin tutkielmamme pohdintaosuudessa. Päädyimme analyysin tuloksena samaan temajaotteluun molempien tutkimuskysymysten osalta, sillä teemat saivat samoja merkityssisältöjä. Osa oppilaiden antamista merkityksistä sijoittui päällekkäin usean alateeman alle, jolloin sijoitimme ne analyysissä molempiin teemoihin kuuluvaksi.

Teemoittelun myötä muodostui neljä yläteema:

- yksilötason stressitekijät
- arjen hektisyyteen liittyvät stressitekijät
- opiskeluun liittyvät stressitekijät
- sosiaalisiin suhteisiin liittyvät stressitekijät.

Aineistosta nousseiden pelkistettyjen sitaattien pohjalta muodostimme ja nimesimme yhteneväisiä alateemoja, joita olivat *muiden mielipiteet*, *ulkonäkö*, *harrastukset* ja *yläkoulu*, jotka sijoittuivat yksilötason stressitekijöiden yläteeman alle. Arjen hektisyyteen liittyvät stressitekijät -yläteeman alle muodostimme kaksi alateemaa: *kiireen* tai *ajanpuutteen* sekä *myöhästymisen pelon*. Opiskeluun liittyvät stressitekijät -yläteeman alle muodostimme oppilaiden vastausten pohjalta neljä alateemaa: *kokeet*, *arvosanat*, *läksyt* ja *suoriutuminen*. Oppilaiden vastauksissa nousi esiin *kavereihin*, *opettajiin*, *vanhempiin* ja *kiusaamiseen* liittyviä alateemoja, jotka sijoitimme sosiaalisiin suhteisiin liittyvät stressitekijät -yläteeman alle. Aineiston teemoittelu selkiytyy tarkemmin tutkielmamme tulososiossa esimerkiksi taulukon muodossa (Taulukko 1).

Tutkijoina tiedostimme analyysiprosessiin liittyvät mahdolliset haasteet, kuten liian subjektiivisuuden aineistoa työstettäessä. Analysointiin vaikuttavat aina tutkimuskysymykset, tutkijan esioletukset sekä taustateoria. Täysin aineistolähtöisesti ei mitään aineistoa pysty analysomaan. Tutkija ei pysty poistamaan aikaisempia kokemuksiaan ja tietojaan analyysia tehdessään. Tieto ei kehity itsestään aineistoa läpikäymällä, vaan vaatii tutkijaa oivaltamaan ja

kehittämään sitä. Aineistolla on myös omat rajansa ja rajoitteensa. Tutkijalla ei ole mahdollisuutta päästä tutkittavan pään sisälle, vaan hän on keräämänsä aineiston varassa. (Salo 2015, 172.) Omassa tutkimuksessamme emme voineet varmasti tietää, kertovatko oppilaiden tuottamat tarinat totuutta heidän stressikokemuksistaan. Oppilaan tarinan muodostumiseen on saattanut vaikuttaa johdattelevasti esimerkiksi ennalta annettu ohjeistus, oppilaiden halukkuus jakaa kokemuksiaan tai heidän aiemmat tietonsa aiheesta. Otimme tämän epävarmuuden huomioon analysoinnissamme, emmekä väittäneet löytävämme aineistostamme yhtä ainoaa totuutta vaan tutkimuksen kannalta merkityksellisiä vaihtoehtoja tutkimusongelmamme ratkaisuksi.

# 7 TUTKIMUKSEN EETTISYYS

## 7.1 Eettisiä näkökulmia tutkimuksen toteuttamiseen

Kuulan (2011) mukaan hyvän ja eettisesti luotettavan tutkimuksen kriteeristö on kaikilla tieteenaloilla sama. Laadullisen tutkimuksen eettisyys pohjautuu tieteellisiin tietoihin, taitoihin ja kaikkia osapuolia kunnioittaviin toimintatapoihin, joita tulee noudattaa koko tutkimusprosessin ajan. Hyvään tieteelliseen käytäntöön kuuluu lisäksi se, että tiedonhankinta-, tutkimus- ja arviointimenetelmät noudattavat eettisiä periaatteita. Tutkimus tulee olla tarkoin suunniteltu, toteutettu ja raportoitu sekä sen tulee lisäksi noudattaa tieteellisiä vaatimuksia. (Kuula 2011, 34–35.) Tutkijoiden tulee siis huomioida eettiset ratkaisut tutkimuksen teon jokaisessa vaiheessa. Tutkijoilla on velvollisuus toimia eettisesti tutkimusta toteuttaessaan sekä huolehtia tutkittavien tarpeista. Eettisten pohdintojen kautta tutkija voi parantaa tutkimuksensa laatua sekä vahvistaa tutkimusprosessiaan. Eettisten ratkaisujen tarkka raportointi lisää myös tutkimuksen luotettavuutta. (O'Reilly ym. 2013, 27.) Sargeantin ja Harcourtin (2012) mukaan epäeettiseen tutkimukseen saattavat johtaa tutkijan kokemattomuus, käytännön virheet, vaillinaisesti suunniteltu tai toteutettu aineistonkeruu, epäasiallinen vuorovaikutus tai heikosti valvottu tutkimustilanne. (Sargeant & Harcourt 2012, 10.)

Eskolan ja Suorannan (2014) mukaan yksi laadullisen tutkimuksen eettisistä kysymyksistä on tutkimuslupa, jota tulee tarkastella ennen tutkimuksen teon aloittamista (Eskola & Suoranta 2014, 52). Kuulan (2011) mukaan niin kutsuttuja portinvartijoita tutkimuksessa ovat yleensä erilaiset organisaatiot ja instituutiot, joilta tutkimuslupaa anotaan. Ennen kuin lähestytään organisaatiota tai instituutiota, pitää saada myönteinen lausunto tutkimussuunnitelmasta hallinnolliselta taholta, esimerkiksi kunnalta tai kaupungilta. (Kuula 2011, 144.) Pidimme huolen siitä, että tutkimuslupaa koskevat asiat olivat kunnossa ennen kouluvierailua ja aineiston keruuta. Haimme aluksi tutkimuslupaa kaupungilta ja sivistystoimenjohtajalta, minkä jälkeen lähestyimme tutkimuskohteenamme olevien pirkanmaalaisten koulujen rehtoreita lupa-anomuksella.

Ihmisiä tutkittaessa tutkimuksen eettisen perustan muodostavat ihmisoikeuksia käsittelevät kysymykset. Tutkittavien ihmisoikeuksia kunnioittava tutkimus keskittyy tarkastelemaan laajemmin tutkittavien suojaan liittyviä kysymyksiä. Yhtenä tärkeänä tutkittavien suojaan liittyvänä eettisenä

tarkastelunkohteena on tutkittaville annettava tieto siitä, että tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista. Tutkimukseen osallistumisen vapaaehtoisuuteen kuuluu lisäksi tutkittavan oikeus keskeyttää tutkimuksessa mukanaolo ja kieltää oman vastauksensa käyttö tutkimustarkoitukseen. Lisäksi on tutkijan vastuulla varmistaa, että tutkittava ymmärtää tutkimuksen tarkoituksen ja tutkimuksen tekoon liittyvät seikat. Tutkittavan tulee tietää tutkimuksen tavoitteet ja menetelmät. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 155–156.) Kerroimme oppilaille ennen aineiston keruuta, mitä tutkimuksemme tulee käsittelemään ja mihin heidän tietojaan tullaan käyttämään. Kerroimme, että tarinoita tullaan käyttämään vain nimettöminä tutkimustarkoitukseen. Tutkimukseen osallistuville oppilaille annettiin vielä aineiston keruun alussa mahdollisuus jättäytyä pois tutkimuksesta, mikäli he halusivat. Kerroimme tarkasti, että tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista ja sen keskeyttäminen on mahdollista tutkimuksenteon missä vaiheessa tahansa. Pyysimme kehyskertomuksen kirjoittamisen yhteydessä oppilailta kirjallista suostumusta tutkimukseen osallistumisesta.

Eettisenä kysymyksenä yksityisyyden suojaaminen ja sen kunnioittaminen näkyvät tutkimuksessa siten, että ihmisillä on oikeus päättää itseään koskevan tiedon antamisesta. Lisäksi yksittäiset tutkittavat henkilöt eivät myöskään saa olla tunnistettavissa tutkimustekstistä missään vaiheessa. Luottamuksellisuus eettisenä kysymyksenä tarkoittaa sitä, että tutkimusaineistoa käytetään, käsitellään ja säilytetään, kuten se on tutkittavalle kerrottu tehtävän tutkimukseen osallistumisen yhteydessä. Tietosuojatutkimuseettisenä kysymyksenä tarkoittaa tutkittavien yksityisyyden suojaamista tietosuojalainsäädäntöä noudattaen. Henkilötiedot eivät saa olla tunnistettavia, ja ne tulee suojata niin, etteivät ulkopuoliset pääse niihin käsiksi. (Kuula 2011, 64.)

Jotkut tutkimusaiheet saattavat olla siinä mielessä arkaluontoisia, että ne voivat herättää voimakkaita tunteita tai reaktioita tutkittavissa. Arkaluontoisten asioiden tutkiminen voi aiheuttaa vakavia eettisiä ristiriitoja ja herättää turvallisuuteen liittyviä kysymyksiä. Tutkittaessa arkaluontoisia aiheita tutkijan on huomioitava, että eettisiä ongelmia saattaa esiintyä missä vaiheessa tutkimusta tahansa. Tutkija voi joutua pohtimaan eettisiä näkökulmia, niin tutkimusta suunnitellessaan, aineistoa kerätessään kuin tuloksia auki kirjoittaessaan. Tutkijan on huolehdittava tutkimuksen kohteena olevien oikeuksista koko prosessin ajan. Arkaluontoisia asioita tutkittaessa on äärimmäisen tärkeää huolehtia eettisten normien toteutumisesta. Tutkimus ei saa aiheuttaa tutkittavalle haittaa, ja tutkittavan näkemyksiä sekä toiveita tulee kunnioittaa. (Walsh 2005, 68, 70.)



## 7.2 Eläytymismenetelmän eettiset haasteet

Perehdyttyämme laadullisen tutkimuksen eettisyyttä käsittelevään kirjallisuuteen sekä eläytymismenetelmää aineiston hankinnan keinona käsittelevään kirjallisuuteen, saimme käsityksen eläytymismenetelmän eettisistä kysymyksistä. Eläytymismenetelmää pidetään suhteellisen riskittömänä aineiston hankinnassa. Oman tutkimuksemme aineiston hankinnassa jouduimme huomioimaan sen, että oppilaiden oma suostumus tutkimukseen osallistumisesta kysytään ja heidän anonymiteettinsä suojataan. Aineistonkeruun yhteydessä emme pyytäneet oppilaiden nimiä, joten oppilaat esiintyivät nimettöminä jo tutkimusprosessin alusta alkaen.

Mikäli halutaan minimoida tutkimuksen eettisiä ongelmia, on eläytymismenetelmä sopiva aineiston hankinnan keino. Eläytymismenetelmä antaa tutkittaville vapauden tuottaa vastauksensa ilman tutkijan välitöntä vaikutusta vastauksen laatuun. (Eskola 1997, 30.) Eskolan, Virtasen ja Wallinin (2018) mukaan eläytymismenetelmä aineistonhankinnan keinona on eettisesti suhteellisen ongelmaton. Eläytymismenetelmä on kehitetty, jotta eettiset ongelmat tutkimuksen teossa saataisiin ratkaistua ja tutkittavien ihmisarvon kunnioittaminen toteutuisi paremmin. Eläytymismenetelmän erona verrattuna muihin tiedonhankintamenetelmiin voidaan pitää sen tutkittavan asemaa korostavaa piirrettä. Tutkittavia tutkitaan ihmisinä, ei pelkästään tiedon tuottamisen välineinä. Eläytymismenetelmä ei ole eettisesti täysin ongelmaton, mutta sen eettisiä vaatimuksia on helpompi noudattaa kuin muiden tiedonhankintamenetelmien. (Eskola, Virtanen & Wallin 2018, 65–66.) Valitsimme eläytymismenetelmän tutkimusmenetelmäksi, sillä uskoimme sen soveltuvan arkaluontoisen tutkimusaiheemme käsittelyyn. Ajattelimme, että eläytymismenetelmä luovana tiedonkeruun välineenä antaa tutkittavalle vapauden itse määrittää miten syväluotaavasti tarinaa tuottaa. Eläytymismenetelmän avulla pystyimme asettumaan tutkimustilanteessa sivurooliin ja antamaan tutkittaville mahdollisuuden tuottaa tarinaa ilman, että tutkijan aktiivinen läsnäolo vaikuttaisi vastauksiin.

Eläytymismenetelmän yhteydessä on syytä pohtia sitä, mitä tutkimuksen avulla halutaan saavuttaa. Millaista tietoa halutaan tuottaa? Tutkijan on pyrittävä käsittelemään aineistoa mahdollisimman tarkasti ja yksityiskohtaisesti, jotta tutkimuksen eettisyys ei kärsi. Vastaukset saattavat olla juuri sitä, mitä on oletettu stereotyyppisesti olevan, mutta tämä ei tarkoita sitä, ettei tutkija olisi toiminut hyväksytysti. Eläytymismenetelmä tuottaa monenlaisia merkityksenantoja ja käsityksiä, jotka tutkijan on pystyttävä analyysin avulla löytämään. Yhtenä eettisyyteen vaikuttavana tekijänä on oletus siitä, että eläytymismenetelmä tuottaisi vaivattomasti automaattisia vastauksia. Eläytymismenetelmällä tuotettu aineisto pakottaa tutkijan työskentelemään aktiivisesti aineiston parissa. Tutkijan tulee tietää, miksi ja mitä hän tekee, mikäli haluaa tuottaa eettisesti

kestävää tutkimusta. (Eskola 1997, 26–28, 13.) Tutkijoina vastuullamme oli käsitellä aineistoa avoimesti ja yksityiskohtaisesti. Tutkimuksemme avulla pyrimme lisäämään ymmärrystä oppilaille mahdollisesti stressiä aiheuttavista tekijöistä formaalissa ja informaalissa ympäristössä. Pidimme tutkimuksemme tarkoituksen mielessämme käsitellessämme aineistoa ja raportoidessamme siitä yksityiskohtaisesti.

Eläytymismenetelmän eettisyyteen voi vaikuttaa lisäksi tutkittava aihe. Tutkija joutuu pohtimaan kysymyksensä arkaluontoisuutta kehyskertomuksia laatiessaan. Arkaluontoinen aihe saattaa toisille tutkittaville aiheuttaa ahdistavia tunteita, esimerkiksi menneisyyden kokemuksista johtuen. Nämä ahdistavat tunteet saattavat estää kirjoitusprosessin aloittamisen tai sen loppuun saattamisen. Kehyskertomus saattaa myös toisaalta auttaa käsittelemään vaikeita aiheita. Se antaa mahdollisuuden purkaa ja jäsentää kokemusta, joka on ollut vaikea ja saattanut jäädä käsittelemättä. Edellä mainitut tilanteet eivät ole aina ennalta arvattavia eivätkä välttämättä mahdollisia välttää, mikäli halutaan tuottaa laadullista, kokemuksia tutkivaa tutkimusta. (Eskola 1997, 14.) Kehyskertomuksia laatiessamme jouduimme tutkijoina kohtaamaan tutkimusaiheemme arkaluontoisuuden haasteet. Riskinä oli, että aihe saattaa herättää negatiivisia, kirjoitusprosessia haittaavia tunteita. Minimoidaksemme riskiä valitsimme kehyskertomuksen subjektiksi kolmannen persoonan minämuodon sijaan. Kehyskertomuksen henkilön nimeksi valitsimme Piin, koska emme halunneet ennalta määrittää henkilön sukupuolta. Tavoitteenamme oli taata kaikille oppilaille tasavertainen mahdollisuus eläytyä kehyskertomuksen subjektin asemaan. Tutkimustilanteessa kerroimme oppilaille, että tarina voi olla kuvitteellinen, kunhan se voisi sisältönsä puolesta tapahtua todellisessa elämässä heidän ikäiselleen lapselle.

Eläytymismenetelmään aineistonhankinnan keinona ei liity yhtä paljon eettisiä kysymyksiä kuin muihin aineistonhankinnan menetelmiin. Eskolan (1997) mukaan eläytymismenetelmä voi lisätä tutkimuksen eettisyyttä, sillä tutkittavan ei tarvitse valita vastaustaan tietyistä valmiista vaihtoehdoista vaan tutkittavalla on mahdollisuus tuottaa suhteellisen vapaata tekstiä tuntematta painetta tietäntyyppisestä vastauksesta. (Eskola 1997, 14.)

### ***7.3 Lapsitutkimuksen eettiset erityispiirteet***

Kun tutkitaan lapsia, aiheutuu siitä paljon eettisiä lisäkysymyksiä. Lapsia ei voida kuitenkaan eettisestä näkökulmasta tarkastella yhtenevänä ryhmänä. Esimerkiksi lasten yksilölliset erityistarpeet saattavat aiheuttaa tarvetta perusteellisempiin eettisiin pohdintoihin. (Greig, Taylor & MacKay 2007, 6.) Tutkimusta toteutettaessa on syytä huomioida lasten yhdenvertaiset mahdollisuudet osallistua tutkimukseen. Tutkittavia tulee kohdella oikeudenmukaisesti sekä

syysmäärästä (O'Reilly ym. 2013, 39). Ennen tutkimusaineistomme keräämistä saimme tutkimuskohteena olevien luokkien opettajilta taustatietoa tekijöistä, jotka saattaisivat vaikuttaa oppilaiden tutkimuksesta suoriutumiseen. Saimme tietää muutamalla oppilaalla olevan haasteita kirjoittamisessa. Mahdollistaaksemme kaiken tasoisten oppilaiden yhdenvertaisen osallistumisen tutkimukseen, tarjosimme tarinan kirjoittamiseen tarvittaessa lisäaikaa sekä vaihtoehdon tuottaa vastauksen yhteneväisen tarinan sijaan kirjaamalla ranskalaisin viivoin ajatuksia ylös.

Lapsia tutkittaessa tutkijan on myös pohdittava omaa rooliaan. Tutkijan pitäisi pyrkiä eroon tutkimustilanteesta liiallisesta auktoriteetista. Tutkimustilanteissa tutkija, joka suhtautuu lapsiin sensitiivisesti ja tasa-arvoisesti, saattaa saada tutkimuksen kannalta eksaktimpaa tietoa kuin liiallista auktoriteettia käyttävä tutkija. (Strandell 2010, 102–103.) Helavirran (2011) mukaan lapsen ja aikuisen välinen auktoriteettinen ohjaava suhde on erityinen ja vaatii tutkijoilta tarkkuutta ja sensitiivisyyttä lapsia tutkittaessa. Tämä tarkoittaa tutkijan kykyä tunnistaa tutkimukseen osallistumisen mahdolliset vaikutukset tutkittavien lasten henkilökohtaisiin tunteisiin ja kokemuksiin. Tutkijan on huomioitava myös se, että lapset ovat tutkittavina haavoittuva erityisryhmä heidän kokemusten puutteensa ja käsitteellisen vajavaisuutensa vuoksi. (Helavirta 2011, 51.) Tutkimustilanteessa toimimme sensitiivisesti ja huomioimme sen, että vierailumme saattoi aiheuttaa oppilaille jännitystä. Pyrimme luomaan tutkimustilanteessa avoimen ja luottamuksellisen ilmapiirin.

Lainsäädännön näkökulmasta lapset nähdään suojeltavana erityisryhmänä, jolla ei ole täysivaltaista itsemääräämisoikeutta päättää osallistumisestaan tutkimuksiin (Kuula 2011, 147). Lasten vanhemmille tulee lähettää lupa-anomus tai tiedote lasten mahdollisesta tutkimukseen osallistumisesta ja siitä, mitä tutkimus käsittelee (Aarnos 2018, 175). Myös Kuulan (2011) mukaan lasten tutkimukseen osallistumiseen tarvitaan huoltajan tai muun laillisen edustajan antama kirjallinen suostumus. Oletuksena on, ettei lapsilla itsellään ole täyttä kompetenssia antaa suostumusta tutkimukseen osallistumisesta. Huoltajien suostumuksen lisäksi tarvitaan kuitenkin myös lapsen suostumus. Lapsella on oikeus tehdä lopullinen päätös, osallistuuko tutkimukseen vai ei. (Kuula 2011, 147–148.)

Lapsilla on oltava lisäksi tarkka tieto siitä, mihin he osallistuvat ja mihin heidän omia, yksityisiä vastauksiaan käytetään. Lapsen on myös tiedettävä, että tutkimukseen osallistuminen on aina vapaaehtoista. (Nieminen 2010, 37.) Helavirran (2011) mukaan huoltajien velvollisuutena on keskustella lapsen kanssa tutkimukseen osallistumisesta ja ottaa lapsen mielipide huomioon päätöksenteossa tutkimukseen osallistumisesta. Mitä vanhemmasta lapsesta on kysymys, sitä enemmän painoarvoa tulisi antaa hänen mielipiteelleen ja omalle äänelleen. Määritelmän mukaan ei ole kyse henkilökohtaisista asioista, mikäli lasta ei voida identifioida ja yksilönä tunnistaa

tutkimuksesta. Vanhempien suostumus tutkimukseen osallistumisesta ei tässä yhteydessä ole pakollista, mutta suostumuksen pyytäminen on hyvän tieteellisen käytännön mukaista. (Helavirta 2011, 52.) Kun saimme luvat koulujen rehtoreilta tutkimukseen osallistumisesta, lähetimme lupanomukset koulun kautta 6. luokan oppilaiden vanhemmille, jotta noudattaisimme hyvää tieteellistä käytäntöä. Koska tutkimme näinkin arkaluontoista aihetta, halusimme saada vanhempien suostumuksen tutkimukseen osallistumisesta.

Lapsia tutkittaessa vanhemmat tai muut lapsen huoltajat voivat portinvartijoina olla toisinaan aineistonkeruuta haittaava ongelma tutkimusprosessissa. Huoltajat voivat joko kieltää tai antaa suostumuksen tutkimukseen osallistumisesta. He voivat olla tahallisesti tai tahattomasti ylisuojelevia ja kieltää lapsen osallistumisen tutkimukseen, vaikka lapsi itse haluaisi osallistua. Lapsen liiallinen suojeleminen hänen mielipidettään kuulematta saattaa estää häneltä vaikuttamisen ja osallistumisen mahdollisuudet. (Kuula 2011, 151.) Huoltajien kielteisiin päätöksiin lapsen osallistumisesta voivat vaikuttaa lisäksi muun muassa ajanpuute, haluttomuus tuoda julki arkaluontoisia asioita tai tutkimustyön merkityksen väheksyminen. (Heath, Brooks, Cleaver & Ireland 2009, 31). Tutkimuksessamme tämä huoltajan portinvartijan rooli tuli esiin aineistonkeruuta haittaavana tekijänä. Kaikissa tutkimuskohteena olleissa luokissa oli oppilaita, joiden vanhemmat eivät antaneet lupaa tutkimukseen osallistumiseen. Yhdessä tutkimuksen kohteena olleessa kuudennessa luokassa tutkimukseen osallistuneiden lasten määrä oli vain noin puolet koko luokan oppilasmäärästä, sillä oppilaiden vanhemmat olivat kieltäneet lapsiaan osallistumasta tutkimukseen. O'Reillyn ym. (2013) mukaan tutkijan on kunnioitettava huoltajia päätöksentekijöinä, eikä ole tarvetta selvittää syitä kieltäytymisen taustalta tarkemmin (O'Reilly ym. 2013, 39).

Kun tutkimuskohteenamme olivat lapset, nousivat anonymiteetin säilyttämiseen liittyvät kysymykset myös erittäin merkittäviksi tutkimusprosessissamme. Eskolan ja Suorannan (2018) mukaan arkaluontoisissa kysymyksissä yksityisyys on suojattava mahdollisimman hyvin ja luottamuksellisuus säilytettävä (Eskola & Suoranta 2018, 56–57.) Tällöin esimerkiksi tutkittavien lasten henkilöllisyyttä ei pitäisi voida tunnistaa. Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan tutkittavien suojan kannalta on erittäin tärkeää, että osallistujat jäävät nimettömiksi ja esiintyvät aineiston analysoinnissa, raportoinnissa, ja säilömisessä anonymineinä (Tuomi & Sarajärvi 2018, 156.) Päädyimme tietoisesti keräämään tutkimusaineiston nimettöminä, koska tutkimuksen kannalta ei ollut relevanttia edes meidän tutkijoina tietää oppilaiden tunnistetietoja. Muodostimme oppilaiden vastauksista, eli keräämästämme aineistosta, numeroituja tiedostoja, jolloin yksittäisiä oppilaita ei ollut mahdollista tunnistaa. Analysoimme tuloksemme käyttäen näitä numeroituja tiedostoja. Tutkimuksessamme tarkastelimme oppilaita identifioimatta heitä, liittämällä heille vain yhteisen ominaisuuden: 6. luokan oppilas. Tällöin analysoidut tulokset eivät ole todellisia totuuksia vaan

näiden tiettyjen pirkanmaalaisten 6. luokan oppilaiden tuottamia merkityksenantoja annetun tarinan pohjalta.

# 8 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS

## 8.1 Luotettavuuden määrittäjät

Laadullisessa tutkimuksessa luotettavuuden lähtökohtana voidaan pitää esimerkiksi sitä, että tutkimusaineiston analyysi ja siitä tehdyt johtopäätökset vastaavat luotettavasti tutkimuksen aineistoa. Tulokset ja johtopäätökset eivät ole mielivaltaisia vaan perustuvat huolelliseen ja tarkasti raportoituun analyysiprosessiin. Luotettavuutta tavoiteltaessa tutkijan on pyrittävä niin syväluotaavaan ja rehelliseen tutkimusprosessiin kuin vain tutkimusaiheen ja -metodin suhteen on mahdollista. (Mukherji & Albon 2018, 31–33.) Kiviniemen (2018) mukaan tutkijan on tarjottava lukijalle mahdollisimman tarkka kuvaus tehdyistä tulkinnoista ja perusteluista niiden taustalla, jotta lukija voi tehdä päätöksensä tutkimuksen uskottavuudesta ja luotettavuudesta lukemansa tutkielman avulla (Kiviniemi 2018, 86). Luotettavuusnäkökulma huomioon ottaen olemme kuvanneet yksityiskohtaisesti tutkimusprosessimme vaiheet tutkielmassamme.

Laadullisessa tutkimuksessa luotettavuuden tarkastelu pohjautuu Eskolan (1997) mukaan pääasiassa aineiston yleistettävyyteen. Kvalitatiivisessa, laadullisessa tutkimuksessa yhtenä luotettavuuden kriteerinä pidetään arviointia eli sitä, kuinka tarkasti tutkija raportoi kaikki tekemänsä ratkaisut ja toimenpiteet tutkimusprosessin aikana. Laadullista tutkimusta tehdessä tutkijan on syytä avata tarkasti raportissaan tekemänsä päätökset ja ratkaisut, jotta luotettavuus ei kärsisi. Samalla lukija voi tehdä päätöksen tutkimuksen luotettavuudesta raportissa esitetyn tiedon pohjalta. (Eskola 1997, 25–26.) Laadullisen tutkimuksen arviointi pohjautuu luotettavuuden arviointiin, jolloin luotettavuuden määrittävä tekijä on tutkimusprosessin yksityiskohtainen raportointi. Tutkimuksen luotettavuuden tarkasteluun laadullisessa tutkimuksessa vaikuttavat tutkimusasetelman avoimuuden ja prosessiluonteen tarkastelu. Tutkijan vajavaisesti tekemä tutkimusraportti voi pahimmillaan pilata onnistuneen tutkimustyön (Kiviniemi 2018, 83).

Tutkimusmetodikirjallisuudessa tutkimuksen luotettavuutta määritellään yleensä validiteetin ja reliabiliteetin käsittein. Näitä käsitteitä on kritisoitu laadullisen tutkimuksen luotettavuuden tarkastelun yhteydessä, sillä ne keskittyvät lähinnä määrällisesti mitattujen ominaisuuksien luotettavuuden arviointiin. (Tuomi & Sarajarvi 2018, 160.) Kvalitatiivisessa tutkimuksessa käytetyn luotettavuus-termin rinnalle on ehdotettu kokonaan uusia termejä kuten *uskottavuus*, *siirrettävyys* ja

*vahvistuvuus*. *Uskottavuudella* tavoitellaan sitä, että tutkijan tekemät tulkinnot ja käsitteellistykset ovat yhteneväisiä tutkittavien käsitteellistysten kanssa. Tulosten *siirrettävyydellä* tarkoitetaan sitä, että tutkimuksen tulokset ovat tietyin ehdoin siirrettävissä toiseen kontekstiin, vaikka tuloksia ei voi laadullisessa tutkimuksessa yleistää. Esimerkiksi oman tutkimuksemme pohjalta voidaan ajatella, että samankaltaisia tuloksia ilmenisi vastaavassa kohderyhmässä toisessa koulussa, vaikka ei voida yleistää, että kaikki kokisivat tulosten osoittamalla tavalla. *Vahvistuvuudella* tarkoitetaan sitä, että tutkimusaineistosta tehdyt tulkinnot ovat samansuuntaisia muun samaa ilmiötä käsittelevän tutkimustiedon kanssa ja saavat tukea toisista samansuuntaisista tutkimuksista. (Eskola & Suoranta 2014, 212–213.) Oman tutkimuksemme vahvistuvuutta lisää se, että tulokset oppilaille stressiä aiheuttavista tekijöistä saavat tukea muista kansainvälisistä ja suomalaisista tutkimuksista.

Empiirisen, laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arvioinnin yhtenä kriteerinä voidaan pitää tutkijan subjektiivista asemaa. Vaikka tutkijan onkin pyrittävä objektiivisuuteen esimerkiksi tulosten analyysivaiheessa, on mahdotonta välttää tutkijan subjektiivisten näkemysten vaikutusta tutkimuksen teon vaiheisiin ja raportointiin. Tutkija on tutkimuksen teossa keskeinen tutkimusväline koko tutkimusprosessin ajan. Tutkijan roolia tutkimuksen luotettavuuden kannalta voidaan tarkastella myös sisäisen ja ulkoisen validiteetin kautta. Sisäisellä validiteetilla tarkoitetaan tutkijan tieteellistä otetta ja oman tieteenalansa hallintaa sekä tutkimuksen teorian kirjoittamisessa että metodiosuuden rakentamisessa. Ulkoinen validiteetti tarkoittaa tutkijan kykyä rakentaa aineiston, tulkintojen ja johtopäätösten avulla tutkielmasta pätevä kokonaisuus. (Eskola & Suoranta 2014, 211–212.) Pohdimme sitä, kuinka oma kokemattomuutemme eläytymismenetelmän käyttäjinä ja tämän kaltaisen aineiston analysoinnissa saattoi vaikuttaa analyysin kulkuun. Lieventääksemme kokemattomuutemme vaikutusta tutkimuksen luotettavuuteen perehdyimme ennalta tarkasti oman tieteenalamme erityispiirteisiin, kuten valitsemaamme aineistonkeruumenetelmään. Perusteellisen tutkimusmetodologiaan sekä tutkimusaiheemme teoreettiseen viitekehykseen tutustumisen lisäksi panostimme tutkimusprosessimme huolelliseen raportointiin.

Mukherjin & Albonin (2018) mukaan tutkimuksen luotettavuutta voidaan lisätä muun muassa sillä, että tutkijoina toimii useampi henkilö yhden sijaan. Myös aineiston keruu useammasta lähteestä sekä monipuoliset metodologiset ratkaisut vahvistavat luotettavuutta. (Mukherji & Albon 2018, 33.) Meidän tutkimuksessamme tutkijoita oli kaksi. Koemme yhteistyömme lisänneen tutkimuksemme luotettavuutta. Pystyimme tarkastelemaan aineistoa eri näkökulmista sekä kriittisesti vertailemaan näkemyksiä keskenämme. Yhteistyömme mahdollisti eettisten kysymysten laajan tarkastelun peilaten näkemyksiämme suhteessa toisiinsa. Tutkimusprosessin aikana täydensimme toistemme osaamista sekä toimimme toistemme työskentelyn laadunarvioijina. Keräsimme aineiston kahdessa erikokoisessa kouluyksikössä, jotka sijaitsivat erikokoisilla paikkakunnilla. Tämän uskoimme

lisäävän tutkimuksemme luotettavuutta, sillä näin ollen pystyimme tehokkaammin minimoimaan mahdolliset epäolennaisuudet aineistosta ja erottelemaan ne olennaiset teemat, jotka nousivat oppilaiden tarinoissa esiin riippumatta asuinympäristöstä ja koulusta. Metodologisten ratkaisujen sisällä vahvistimme tutkimuksemme luotettavuutta analysoimalla aineistomme kahteen otteeseen. Tämä eläytymismenetelmän suoma mahdollisuus sai meidät paneutumaan aineistoon useammasta näkökulmasta ja vahvasti analysointimme tarkkuutta.

## ***8.2 Luotettavuus kun tutkimuskohteena ovat lapset***

Lapsitutkimuksen luotettavuuden kysymysten edessä tutkija joutuu kohtaamaan ensin omat lapsi- ja lapsuuskäsityksensä. Nämä tutkijan omat tavat tulkita ilmiötä vaikuttavat siihen, kuinka todellisena lapsen oma ääni saadaan tutkimuksessa kuuluviin. (Helavirta 2007, 26.) Tutkijan käsitykset lapsuudesta, aikuisuudesta, lasten toiminnasta yhteisöissä ja vuorovaikutuksesta vaikuttavat tutkimukseen koko prosessin ajan, joko lisäten tai vähentäen tutkimuksen luotettavuutta (Karlsson 2012, 36). Kun tutkija tiedostaa omat oletuksensa lapsista, hän pystyy huomioimaan niiden vaikutuksen tutkimuksen toteuttamiseen sekä aineiston analysointiin (Sargeant & Harcourt 2012, 6–7). Tutkijan tulkitessa tutkittavaa ilmiötä hänen pitää pyrkiä tapaan, jossa hänen oma äänensä ei sekoitu tutkittavan kokemukseen (Varto 2005, 90). Lapsia tutkittaessa luotettavuuden arviointiin vaikuttaa tutkijan rooli lapsen kokemuksen esiin tuojana.

Luotettavuuteen olennaisesti vaikuttaa lapsen mielenmaailman autenttinen esiin tuominen. Varton (2005) mukaan tutkija saattaa helposti tulkita aineiston omalla äänellään, jolloin aidot lapsen tuottamat kokemukset saavat uuden äänen. Tutkija voi tiedostaen tai useimmiten tiedostamatta tarttua aineiston ennalta tuttuihin huomioihin samalla pitäen näitä omana tekstinään, jolloin tutkimuksen luotettavuus saattaa kärsiä. Tutkija saattaa lukea tutkimuskohdetta virheellisesti, jolloin aineistoa pidetään omana elämismaailmana. Tutkimuskohteen oikea lukutapa lapsitutkimuksessa on se, että tutkija ymmärtää tekstin olevan toisen elämismaailman sisäistä, jolloin analyysiin ei sekoitu liiaksi tutkijan ääni, joka vaientaa lapsen äänen. (Varto 2005, 90–91.) Luotettavuuden kannalta on huomiotava myös lapsen mahdollinen halu kaunistella tai salailla elämäänsä tai perheeseensä liittyviä asioita, jotka aiheuttavat lapselle häpeää (Sandberg 2000, 2285). Tämä halu suojella itseään tai lähipiiriään voi vaikuttaa lasten vastauksiin ja tutkijan tulkintoihin.

Lapsen elämismaailman ymmärtämisessä korostuu olennaisesti hermeneuttisen tutkimusperinteen luonne, jonka mukaan lapsen maailmaa ei pyritä ymmärtämään kokonaisuudessaan totuutena vaan lapsen tuottamana tulkintana tutkittavasta ilmiöstä. (Varto 2005, 90–91.) Lasten antamien merkitysten tutkijoina meidän oli pidettävä mielessä se, että emme



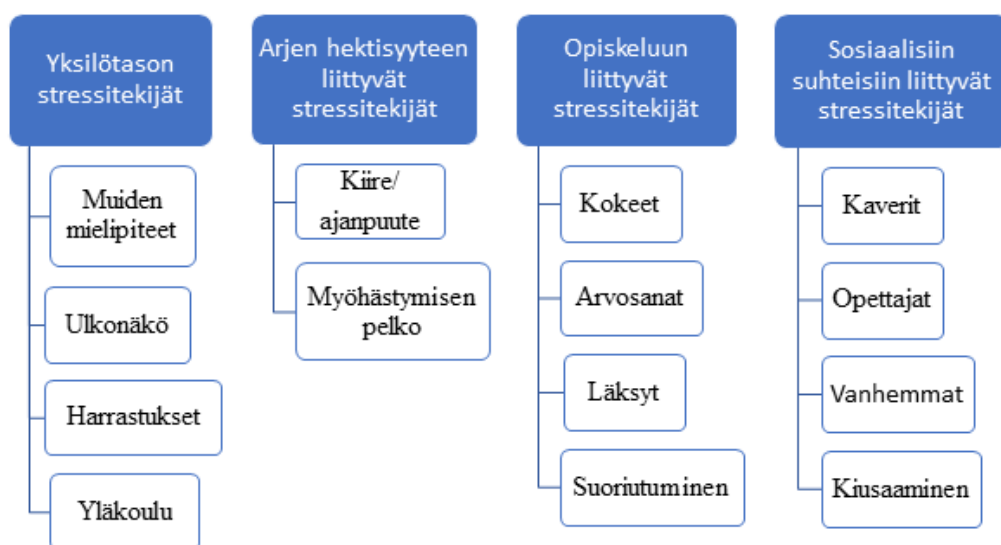
sekoittaisi omaa ajatteluamme aineiston analyysiin, jolloin lasten aito ääni ei pääsisi tuloksissa esiin. Ensisijaisen tärkeää oli huomioida aluksi omat käsityksemme ilmiöstä ja mahdollisista lapsen kokemuksista, jolloin saimme luotua kokonaiskuvan omista ajatuksistamme ja pystyimme tarkastelemaan aineistoa ulkopuolisina kokemusten tutkijoina.

Tutkimuksen kohteena olevalla lapsella saattaa olla myös muita rooleja pelkän lapsena olemisen lisäksi. Tutkimuksessa häntä saatetaan tarkastella esimerkiksi oppilaan, sisaruksen tai jälkeläisen roolissa. Nämä päällekkäiset roolit sekä niihin liittyvät ennakko-oletukset on tutkijan syytä ottaa huomioon oman tutkimuksensa kontekstissa. (Sargeant & Harcourt 2012, 6–7.) Tutkimuksemme aineiston kerääminen suoritettiin lasten omissa luokissa koulupäivän aikana. Näin ollen on mahdollista, että oppilasroolit sekä koulu tutkimusympäristönä ovat vaikuttaneet lasten kirjoittamiin tarinoihin. Tarinoissa oli nähtävissä kouluun liittyvien teemojen painotus. Tutkittavien eri roolien ja tutkimusympäristön vaikutus onkin syytä ottaa huomioon tutkimuksen luotettavuutta arvioitaessa.

Lapsia tutkittaessa luotettavuuden perustana on siis tutkijan kyky ymmärtää, että hänen ajatuksensa poikkeavat yleensä lapsen ajattelusta. Tutkija ei kuitenkaan voi ikinä päästä käsiksi lapsen ajatuksiin ja mielenmaailmaan todellisuudessa, vaan hän voi ainoastaan toimia ajatusten esille tuojana oppilaiden kertoman pohjalta. Mikäli tutkija haluaa saavuttaa lapsen todellisen tiedon, tulee hänen hylätä omat tulkintansa oikeasta, oletetusta lapsen tiedosta. Tutkijan tulee konstruoida ajatteluprosessiaan pitäen huolta siitä, että hän ei poissulje tutkittavien ajatusta tai kokemusta oman ennakkoletuksensa tai -käsityksensä vuoksi. (Estola, Kontio, Kyrönniemi-Kylmänen & Viljamaa 2010, 189–190.) Autenttinen lasten ääni pääsee todellisuudessa esiin vasta silloin, kun julkisen tutkimuksen tulokset ja tutkimuksesta seuranneet toimet näkyvät lasten jokapäiväisissä konteksteissa, kuten koulumaailmassa (Karlsson 2012, 35).

## 9 TULOKSET

Tässä luvussa avaamme tutkimuksemme tuloksia, jotka pohjautuvat oppilaiden kirjoittamiin tarinoihin laatimiemme kehyskertomusten pohjalta. Tulosten jäsentely rakentuu siten, että esittelemme formaalissa eli kouluympäristössä ja informaalissa eli vapaa-ajan ympäristössä 6. luokan oppilaille stressiä aiheuttavia tekijöitä yläteemojen avulla. Ensimmäisessä osassa esittelemme yksilötason stressitekijöitä oppilaiden vastausten pohjalta. Toisessa alaluvussa kerromme 6. luokan oppilaiden kuvailemia arjen hektisyyteen liittyviä stressitekijöitä. Kolmannessa osiossa tuomme esiin oppilaiden tarinoista nousseita opiskeluun liittyviä stressitekijöitä. Viimeisessä luvussa kuvaamme oppilaille stressiä aiheuttavia, sosiaalsiin suhteisiin liittyviä tekijöitä. Päädyimme jaottelemaan tulosluvun yläteemoittain, koska tarinoiden variaatiot tuottivat osittain toisiinsa limittyviä ja yhteneviä tuloksia. Koimme tämän jaottelun tutkimuksemme tavoitteen kannalta hyödyllisimpänä, ja näin pystyimme välttämään toistoa ja päällekkäisyyksiä tulosten esittämisessä. Kehyskertomusten variaatioiden vaikutus tulee esiin tulosluvussa, mutta konkreettisemmin variaation vaikutus ilmenee pohdintaosuudessa. Alla olevassa taulukossa esittelemme aineistosta löytyneet neljä yläteemaa sekä niihin sisältyvät alateemat, jotka toistuivat tarinoissa sekä formaalista että informaalista ympäristöstä puhuttaessa.



**TAULUKKO 1.** Formaalin ja informaalisen ympäristön stressiä aiheuttavat tekijät 6. luokan oppilailla

## 9.1 Yksilötason stressitekijät

Kun kysyimme oppilailta formaalissa ja informaalissa ympäristössä stressiä aiheuttavista tekijöistä, oppilaiden vastauksista nousi esiin useaan kertaan yksilöön liittyvät stressitekijät. Nämä yksilöön liittyvät stressitekijät on jaoteltu tarinoiden pohjalta neljään alateemaan: *muiden mielipiteet, ulkonäkö, harrastukset ja yläkoulu*. Muiden mielipiteet yhdistettiin oppilaiden kirjoittamissa tarinoissa huomattavasti useammin formaaliin ympäristöön kuin informaaliin ympäristöön liittyviksi stressitekijöiksi. Oppilaiden tarinoista nousivat esiin muiden mielipiteisiin liittyvinä stressitekijöinä harrastukset, vaatteet, kavereiden mielipiteet ja pelko käsitteenä. 6. luokan oppilaiden formaalia ympäristöä käsittelevissä tarinoissa muiden mielipiteet olivat yhteydessä useimmiten pukeutumiseen tai muiden hyväksyntään. Toinen alateemamme, ulkonäkö, kattaa osittain samoja sisältöjä kuin muiden mielipiteet -alateema. Oppilaat antoivat vastauksissaan vaatteisiin tai pukeutumiseen liittyviä erilaisia merkityksiä, joiden perusteella sijoitimme ne eri alateemoihin. Oppilaiden vastauksissa muiden mielipiteet -alateeman alla vaatteisiin liitettiin erilaisuuden pelko tai huoli siitä, tuleeko arvostetuksi kouluympäristössä. Molemmissa variaatioissa ilmenee oppilaiden huoli ja stressi siitä, mitä kaverit tai tuttavat ajattelevat henkilöstä.

Huolestuttavaa oli oppilaiden tarinoissa useaan kertaan esiin noussut epävarmuus itsestä, jolla viitattiin kavereiden mielipiteeseen. Tämä aihe nousi esiin merkityksellisenä molemmissa tarinan variaatioissa. Yhden oppilaan tarinassa korostui kaverin mielipiteen vaikutus yksilön kokemaan stressiin. Tarinassa huolen aiheeksi nousivat kaverin mahdolliset eriävät käsitykset yksilöstä ja hänen persoonallisista ominaisuuksistaan. Vapaa-ajan kontekstissa muutama oppilas kuvaili muiden mielipiteiden vaikuttavan jopa niin vahvasti, että tarinoissa stressin kokemiseen yhdistettiin pelon käsite. Pelkoa selitettiin tarinoissa erilaisuuden pelkona oman harrastuksen vuoksi tai pelkona yksin jäämisestä. Oppilaat kokivat, että koulukontekstissa stressiä saattavat aiheuttaa esiintyminen tai oman väärän vastauksen sanominen luokkahuoneessa.

*Jos hänellä on esim keppihevosharrastus ja hän pelkää että joku huomaa hänen ratsastavan koulun ulkopuolella tai löytää internetistä kuvia. (F9)*

*Hyväksyykö koulussa muut sinut sellaisena kuin olet. (F10)*

*Suurimpaa stressiä Piille aiheuttaa muiden ihmisten mielipiteistä esim: mitä jos minulla on erilaisemmat vaatteet kuin muilla tai mitä he ajattelevat minusta jos puen nämä vaatteet. (F14)*

*Kavereiden mielipiteet stressaa koska kaverit voi luulla sinua erilaiseksi kuin olet. (IF14)*

*Häntä huolestuttaa mitä ystävät ja treenikaverit ajattelevat hänestä? (IF19)*

*Piin suurin pelko on kuitenkin, ettei kukaan todellisuudessa pidä hänestä. (IF1)*

Oppilaiden vastauksissa *ulkonäkö* yhdistettiin molemmissa, niin formaalissa kuin informaalisakin, ympäristössä lähes jokaisessa vastauksessa paineeseen olla tietyn tyyppinen muiden silmissä. Oppilaiden vastauksista käy ilmi tarinan henkilön harhakäsitys siitä, että muut ovat parempia kuin hän itse. Erään oppilaan tarinassa stressitekijänä mainittiin henkilökohtainen epävarmuus itsestä niin, että hän piti muita kauniimpana kuin itse on. Tarinoissa käytettiin toistamiseen sanaa *ulkonäköpaine*.

Ulkonäköpaineita selitettiin henkilöstä itsestä johtumattomista syistä ja usein jonkun muun henkilön miellyttämisellä. Oppilaiden tarinoissa nousi esiin tietyn tyyppisen olemuksen tai ulkonäön tavoittelu sen vuoksi, että henkilöä ei kiusattaisi koulussa tai vapaa-ajalla. Oppilaiden tarinoissa esiintyi kiusaamisen välttämistä sillä, että pukeutuu samalla tavalla kuin muut. Näissä tarinoissa oppilaiden vastauksissa nousee esiin pelko erilaisuudesta, epävarmuus itsestä ja sen takia kiusatuksi tulemisesta. Eräs oppilas koki ulkonäköön liittyvät asiat kaikkein eniten stressiä aiheuttavana teemana koulukontekstissa.

*Pukeutuminen samanlailla kuin muut että ei kiusattaisi. (F8)*

*Yleisesti stressiä aiheuttaa ulkonäkö paineet...Ulkonäkö paineisiin liittyvät esim vaatteet vaatteiden merkit. (IF14)*

*Eli eniten stressiä aiheutuu ulkonäköpaineista ja muiden mielipiteistä, se stressaa eniten koulussa. (F14)*

*Finiejä tulee naamaan hän huulee että on ruma ja muut kaaniita. (IF10)*

Oppilaat eivät yhdistäneet *yksilötason stressitekijöistä harrastuksia* yhtä usein formaaliin kuin informaaliin ympäristöön kuuluvaksi. Oppilaat kuvailivat tilanteita, joissa harrastusten yhteydessä stressiä aiheuttivat lajissa *kilpaileminen, suoriutuminen, onnistuminen* sekä *harrastuskertojen määrään liitetty kiire ilmiönä*. Oppilaiden tarinoissa nousi vahvasti esiin paremmuusajattelu, jonka mukaan he ajattelivat muiden olevan parempia harrastuksissa tai epäilivät omaa harrastuksessa pärjäämistään. Erään oppilaan tarinassa välittyi lajista ja omasta harrastuksesta pitäminen, mutta kääntöpuolena laji koettiin stressiä aiheuttavana siinä kilpailemisen vuoksi.

Yhdessä tarinassa korostui harrastuskertojen runsaan määrän aiheuttama stressi. Tässä yhteydessä koettiin, että vapaa-ajalla olisi innostusta tehdä myös jotain muuta, mutta aikaa ei ole harrastuksen sekä koulun takia. Suoriutuminen liitettiin oppilaiden vastauksissa haluun onnistua valmentajan silmissä tai päästä maajoukkueeseen. Huolestuttavana muutamassa informaalin

ympäristön tarinassa korostui oppilaan ajatus siitä, että muut ovat parempia harrastuksessa kuin henkilö itse. Oppilaat arvottivat itsensä sen enempää perustelematta huonommaksi omassa lajissa kuin vertaiset.

*Piitä stressaa harrastuksissa, kun hänen mielestään muut ovat parempia ja kehittyneempiä. (IF17)*

*Olen pii harrastan koripalloa kilpatasolla. Pidän koripallosta paljon. Koska kilpailen lajissa se tuo minulle stressiä. Stressiä tuo oma pelaaminen ja myös joukkueen peli ja halu onnistua. (IF21)*

*Harrastuksissani minua stressaa aina välillä että onnistunko tarpeeksi hyvin, mitä kaverit ja valmentaja ajattelevat minusta (F16)*

*Piitä stressaa kaverit ovat parempia videopeleissä taikka harrastuksissa. (IF23)*

Molemmissa ympäristöissä oppilaiden antamista vastauksista nousi esiin sellaisia yksilötason stressitekijöitä, jotka teemoittelimme *yläkoulu*-alateeman alle. *Yläkouluun* liitettäviä stressitekijöitä esiintyi 6. luokan oppilaiden formaalia ympäristöä käsittelevissä tarinoissa huomattavasti enemmän kuin informaalin ympäristön tarinoissa. Formaalia ympäristöä käsittelevistä tarinoista käy ilmi, että yläkoulu aiheuttaa stressiä oppilaille *uuteen siirtymisen, suoriutumisen, osaamisen ja kavereiden saamisen tai menettämisen pelon* vuoksi. Siirtymävaiheen aiheuttama epävarmuus nousi esiin oppilaiden vastauksissa formaalia ympäristöä käsittelevissä tarinoissa. Epävarmuus näkyi oppilaiden huolena kavereiden saamisesta yläasteella tai tehtävissä ja kokeissa suoriutumisesta. Yläkouluun siirtyminen pelotti tai aiheutti suurta huolta uusien opettajien ja vaikeaksi kuviteltujen koulutehtävien vuoksi. Tarinoissa yläkouluun siirtymisen pelkoa kuvattiin yksin jäämisen pelkona, kun vanhat kaverit siirtyisivät toiseen kouluun.

Vapaa-ajan tarinoissa oppilaat mainitsivat suurimpana stressin aiheuttajana pelon uuteen vaiheeseen siirtymisestä. Tarinoissa välittyi turvallisuuden tunteen menettäminen uuteen ympäristöön siirryttäessä. Turvallisuuden tunteen menettäminen välittyi tarinoissa pelkona, että ei suoriudu kokeista tai tehtävistä. Osalle oppilaista yläkouluun siirtyminen aiheutti stressiä turvallisten vanhojen kavereiden menettämisen pelon vuoksi. Ystävät koettiin merkitykselliseksi voimavaraksi monen 6. luokan oppilaan kirjoittamassa tarinassa

*Onko seiskalla vaikeemat tehtävät, koet ja tuleeeko sille paljon tehtäviä ja onko ne opettajat kiltit vai ilkeet ja voiko se olla parenpi seiskalla ja pääseekö mä helposti seiskaluokalta läpi ja pääseekö minun paras kavereni kanssa samalle luokalla. (F11)*

*Piitä huolestuttaa myös ylä-asteelle meno, koska hänen kavereistaan suurin osa ei mene samaan kouluun kun hän. (F17)*

*Piitä stressaa myös nyt, kun siirrytään yläasteella, eikä kaverit mahda olla samoja. (IF17)*

*Piitä stressaa ja huolettaa vähän myös yläasteelle meno. Osaako hän tehdä siellä olevia tehtäviä? (IF20)*

Oppilaiden tarinoiden merkityksistä ja painotuksista esiin nousseet yksilötason stressitekijät olivat *muiden mielipiteet, ulkonäkö, harrastukset* sekä *yläkoulu*. Näiden teemojen sisällöissä monen oppilaan vastauksessa niin formaalissa kuin informaalissakin ympäristössä näkyi oppilaiden epävarmuus itsestä ja pelko tulevasta. *Muiden mielipiteet* koettiin merkittävämpänä kouluympäristöä käsittävissä tarinoissa kuin vapaa-ajan ympäristöä käsittävissä tarinoissa. Kavereiden ja ystävien mielipide henkilön ominaisuuksista tai henkilöstä oli monelle oppilaalle merkittävä stressiä aiheuttava tekijä. *Ulkonäkö* ja siihen sisältyvä ulkonäköpaine oli monen 6. luokan oppilaan stressiä aiheuttava tekijä sekä formaalin että informaalisen ympäristön tarinoissa. Tarinoissa kiusaamista pyrittiin välttämään pukeutumalla normin mukaisesti tai olemalla tietyn näköinen.

*Harrastukset* oppilaille stressiä aiheuttavana tekijänä ilmeni useammin informaalisen ympäristön tarinoissa kuin formaalin ympäristön tarinoissa. Vapaa-ajan tarinoissa oppilaille stressiä aiheuttivat harrastuksessa onnistuminen ja suoriutuminen sekä muiden luultu paremmuus ja oma osaamattomuus harrastuksen parissa. Oppilaiden vastauksista kävi ilmi, että *yläkouluun* siirtyminen aiheutti stressiä ja jopa pelotti uuteen siirtymisen myötä huomattavasti enemmän formaalia ympäristöä käsittävissä tarinoissa. Oppilaiden vastauksista nousi esiin epävarmuus uusien kavereiden saamisesta tai vanhojen kavereiden menettämisestä.

## **9.2 Arjen hektisyyteen liittyvät stressitekijät**

Jaottelimme arjen hektisyyteen liittyvät maininnat kahteen alateemaan: *kiire tai ajanpuute* sekä *myöhästymisen pelko*. Arjen hektisyys nousi voimakkaammin esiin tarinoissa, jotka sijoittuivat informaaliin ympäristöön. Arjen hektisyyteen liittyvät stressitekijät koostuivat informaalissa ympäristössä suurimmaksi osaksi opiskeluun ja harrastamiseen liittyvistä seikoista. Oppilaiden tarinoissa mainittiin opiskeluun liittyen stressitekijöinä kokeisiin lukeminen, liialliset läksyt sekä aikaiset kouluaamut. Harrastuksiin liittyviä stressitekijöitä oppilaiden kertomana olivat muun muassa harjoitusten runsas määrä ja se, että harrastukset vievät niin suuren osan vapaa-ajasta, ettei aikaa esimerkiksi ystävien tapaamiseen riitä. Kotiympäristöön liittyvistä velvollisuuksista tarinoissa mainittiin lemmikkien hoitaminen. Esimerkiksi koiran ulkoiluttaminen koettiin ylimääräisenä

taakkana arjen kiireen keskellä. Tarinoissa toistuivat arjen hektisyyttä kuvaavat sanavalinnat kuten: *ehtiminen, tiukka aikataulu, pitkät koulupäivät, väsymys, ajan uhraaminen sekä ajan riittämättömyys.*

*Hän ei ehdi koska hänellä on harrastuksia 5-kertaa viikossa ja paljon kokeita ja läksyjä. (IF13)*

*Hän yrittää koulun ja harrastusten välissä lukea kokeisiin, mutta aina aika ei mahda riittää. (IF17)*

*Minua stressaa se ettei vapaa-aikaa riitä kauheasti välttämättä muuhun kuin koulun opiskeluun vapaa-ajalla. Haluaisin, ehkä enemmän aikaa jolle muullekin. (IF24)*

*Hän huolestuu ajatuksesta että hän näkee kavereitaan vapaa-ajallaan vain harvoin ja treenien ohella. (IF19)*

*Piillä on tosi tiukka aikataulu reenien suhteen ja tämä stressaa häntä. (IF18)*

Oppilaat eivät yhdistäneet arjen hektisyyden teemaa yhtä vahvasti formaaliin ympäristöön kuin informaaliin. Arjen hektisyys liitettiin formaalissakin ympäristössä runsaisiin läksymääriin sekä siihen, että kokeisiin ei ehdi lukemaan. Erona informaaliin ympäristöön oppilaiden tarinoissa formaalin ympäristön arjen hektisyyteen liittyi opiskeluvelvollisuuksien unohtelu. Unohteluun viitattiin asiayhteyksissä, jotka kielivät kiireen ja ajanpuutteen olevan arjenhallinnan haasteiden taustalla. Tarinoissa perusteltiin esimerkiksi läksyjen unohtumista sillä, että niitä on liian paljon, jolloin kaiken muistaminen on haastavaa. Runsaan harrastusten ja läksyjen määrän koettiin tarinoissa haittaavaan kokeisiin lukemista. Koulupäivän ulkopuolinen aika ei oppilaiden kertomusten valossa tuntunut riittävän kaikkien velvollisuuksien hoitamiseen. Formaaliin ympäristöön liittyen oppilaat kuvailivat stressiä aiheuttavaksi myös sen, ehtiikö ajoissa kouluun. Erityisesti tarinoissa heijastui pelko myöhästymisestä jostain tärkeästä tilanteesta, kuten kokeesta. Kouluaamuihin yhdistettiin kiireen käsitettä sekä huolta ajanhallinnan ongelmista.

*Minusta tuntuu että minä en ehdi lukea (kokeisiin), koska minulla on niin paljon läksyjä ja harrastuksia. (F22)*

*Myös läksyissä jos tulee paljon läksyjä helposti voi unohtaa tehdä läksyt tai unohtaa tehdä osan niistä. (F14)*

*Lähdet kiireellä kouluun ja myöhästyt kokeen alusta. (F2)*

Arjen hektisyyteen liittyvät teemat toistuivat useiden oppilaiden tarinoissa. Vahvimmin oppilaat yhdistivät kiireen ja ajanpuutteen informaaliin ympäristöön. Huomattavaa oli kuitenkin, että informaalin ympäristön hektisyyteen liittyi paljon myös koulumaailman velvollisuuksia. Runsas läksymäärä ja kokeisiin lukeminen koettiin haastavaksi arjen muiden velvollisuuksien lomassa. Harrastukset olivat osaltaan isossa roolissa arjen aikaresurssin kuluttajina. Harrastuksien nähtiin vievän aikaa koulutyöltä sekä vapaammalta ajanvietolta esimerkiksi kavereiden kanssa.

### 9.3 Opiskeluun liittyvät stressitekijät

Opiskeluun liittyvät teemat muodostivat merkittävän osan oppilaiden tarinoissaan kuvailemista stressitekijöistä. Opiskeluaiheita käsiteltiin lähes jokaisen oppilaan tarinassa. Ainoastaan parissa tekstissä opiskeluun liittyviä asioita ei nostettu esiin. Aineistossa näkyi opiskelun ja oppimisen aihealueen vahva painotus stressiä aiheuttavana tekijänä. Opiskelua koskevat stressitekijät esiintyivät isossa roolissa tarinoiden molemmissa variaatioissa. Suuria eroja variaatioiden välillä ei tämän teeman osalta ollut havaittavissa. Opiskeluun liittyvät asiat nähtiin stressiä aiheuttavina ympäristöstä riippumatta.

Opiskeluun liittyvät stressitekijät jaottelimme aineiston pohjalta neljään alateemaan: *kokeet, arvosanat, läksyt ja suoriutuminen*. Opiskelun aihepiiristä eniten painoarvoa oppilaiden tarinoissa keräsivät kokeet. Tarinoissa kokeet olivat merkittävässä asemassa puhuttaessa formaalista ympäristöstä, mikä oli odotettavissakin. Kokeisiin liittyvää stressiä kuvattiin hyvin suoraan ja yksiselitteisesti. Niihin liitettiin vahvoja ilmaisuja, kuten vihan tunnetta. Oppilaat kuvasivat kokeissa suoriutumisen aiheuttavan stressiä. Tarinoissa kerrottiin huolista, jotka koskivat muun muassa sitä, onko oppilas ymmärtänyt koealueen asioita oikein sekä muistaako hän koetilanteessa vaadittavia asioita. Kokeiden määrän nähtiin olevan yhteydessä stressin määrään. Oppilaat kertoivat tarinoissaan stressiä aiheuttavana sen, jos samalle ajanjaksolle on sijoitettu useampia kokeita ja jos ei ole aikaa valmistautua kokeeseen. Tällöin varsinkin kokeisiin valmistautuminen koettiin kuormittavaksi. Kokeisiin yhdistyi myös stressikokemuksia siitä, miten hyvän arvosanan henkilö kokeesta saa.

*Minua stressaa kokeet Jo se kun kertaa kokeeseen niin se tuo mieleen kokeen. Tulee myös ahdistunut olo ja rupea miettimään erilaisia asioita kuten olenko hyvä siinä? Yllänpö samalle tasolle kuin ystäväni? Silloin tekisi mieli heittää kirja pois ja unohtaa koe. (F21)*

*Kun koe alkaa et muista mitään. (F2)*



*Myös hänelle stressiä aiheuttaa jos tulee kerralla paljon kokeita ja miettii että ei ehtisi lukea kaikkiin ja joskus sitten jättää kokeisiin lukemisen kokonaan väliin. (F14)*

*Kokeisiin luku ja läksyjen teko kun minä esim. vihaan lukea kokeeseen. (F13)*

Kokeiden yhteydessä mainittiin usein huoli arvosanoista. Arvosanat olivat myös omana teemanaan iso stressinaihe tarinoissa. Arvosanastressiä käsiteltiin runsaasti sekä formaalia että informaalialla kontekstia koskevissa tarinoissa. Useammin ja yleisemmin aihetta pohdittiin formaalin ympäristön kohdalla. Formaalisissa ympäristöissä stressiä aiheuttivat koe-arvosanat sekä todistuksiin päätyvät arvosanat. Koska tutkittavat olivat kuudesluokkalaisia ja he olivat siirtymävaiheessa menossa yläkouluun, mainittiin tarinoissa stressiä aiheuttavina myös niin sanotut päättötodistukset ja niiden arvosanat. Tarinoista heijastui oppilaiden vahva halu menestyä oppiaineissa hyvin sekä menestymistoiveen aiheuttama paine ja stressi tulevista arvosanoista.

*Stressaa mikä numero päättö todistukseen tulee. (F3)*

*Arvosana, testeihin, kokeisiin ja todistuksiin. (F10)*

*Saanko mää hyvää numero vai ei. (F11)*

Informaalialla ympäristöä käsittelevissä tarinoissa arvosanoihin liittyvää stressiä käsiteltiin eri näkökulmasta. Tässä kontekstissa arvosanoihin liittyvän stressin taustalla vaikuttivat enemmän ulkoiset syyt kuin se, että oppilas pyrki omasta halustaan saamaan hyviä arvosanoja. Tarinoissa vanhempien luomat menestyspaineet aiheuttivat oppilaille stressiä arvosanoista. Arvosanoista puhuttiin myös pessimistisempään sävyyn informaalien variaation tarinoissa. Oppilaiden kirjoittamissa tarinoissa vapaa-ajalla arvosanoja pohtineet henkilöt kokivat niistä johtuneen stressin erityisen lannistavana. Eräässä tarinassa heikkojen arvosanojen nähtiin vaikuttavan pitkälle tulevaisuuteen syöksykierteen omaisesti. Laskussa olleet arvosanat aiheuttivat huolta pärjäämisestä myöhemmin elämässä jopa ammatissa menestymiseen asti.

*Piin vanhemmat toivovat häneltä hyvää menestystä koulussa, jonka vuoksi pii stressaa usein kokeisiin lukemisesta ja arvosanoista kotonakin. (IF19)*

*Piin arvosanat ovat laskussa, eikä hän jaksakaan lukea oppiaineita, joten hän luulee pelkonsa (ettei saa hyvää ammattia) käyvän toteen. (IF1)*

Läksyistä johtuvaa stressiä käsiteltiin molemmissa variaatioissa. Informaalista ympäristöstä puhuttaessa läksystressi koostui pääasiassa siitä, ettei läksyjen tekemistä pidetty mielekkäänä tai

koettiin, ettei niiden tekemiseen ollut tarpeeksi aikaa käytettävissä. Myös vanhempien painostusta läksyjen tekemiseen kuvattiin stressinlähteenä. Formaalin ympäristön tarinoissa painotettiin läksyjen liiallista määrää sekä huolta läksyjen unohtamisesta. Ajanpuute läksyjen tekemisen osalta mainittiin myös formaalissa kontekstissa. Sävyeroja stressin intensiivisyyden suhteen ei variaatioiden välillä juuri ollut. Läksyt mainittiin useissa tarinoissa stressiä aiheuttavina, mutta tarkempia syitä sille, miksi ne koetaan stressiä aiheuttavina, kuvaili vain osa oppilaista.

*Piitä stressaa läksyt. (IF4)*

*Hän ei oikein pidä kokeisiin lukemisesta, läksyjen teosta. (IF1)*

*Minua tressaa että unohtuuko läksyt. (F5)*

*Läksyjä on liikaa, eikä ole aikaa tehdä niitä. (F8)*

Opiskeluun liittyen oppilaat kirjoittivat tarinoissaan myös yleisesti opiskelusta suoriutumisen aiheuttavan stressiä. Oppilaat käsitelivät teksteissä esimerkiksi huolta omasta pärjäämisestä koulutyöskentelyssä: pohdintaa siitä onko tarpeeksi hyvä tai pysyykö oppimisessa toisten tahdissa. Monissa tarinoissa henkilön omaa osaamista verrattiin luokkakavereiden osaamiseen. Stressiä aiheutti tunne siitä, ettei yllä samalle tasolle oppimisessa kuin muut. Samat aiheet toistuivat sekä formaalin että informaalin kontekstin tarinoissa. Molemmissa variaatioissa oppilaiden tarinoissa nousi esiin huoli siitä, pärjääkö tarinan henkilö yläkoulun opinnoissa. Informaalin ympäristön tarinoissa oppilaat toivat esiin myös harrastuksissa suoriutumisen aiheuttavan paineita ja stressiä. Useissa tarinoissa oli nähtävissä, että huoli koulumenestyksestä aiheuttaa stressiä myös vapaa-ajalla.

*Piitä stressaa ja huolettaa vähän myös yläasteelle meno. Osaako hän tehdä siellä olevia tehtäviä? (IF20)*

*Pii voi olla stressaantunut, jos hän ei ole täysin pysynyt opissa mukana eli ei ole ymmärtänyt ihan kaikkia asioita ja kaverit ymmärtää. (F9)*

*Häntä stressaa myös se, kun viulussakin on tulossa kohta tasokoe, niin pääseekö hän läpi siitä. (IF22)*

*Olen pii minut stressaa kouluun liittyvät asiat vapaa-ajalla. (IF24)*

Opiskeluun sekä oppimiseen liittyvät stressitekijät korostuivat vahvana teemana sekä formaaliin että informaaliin ympäristöön sijoittuvissa tarinoissa. Teksteistä huokui stressi omasta pärjäämisestä koulutyöskentelyssä. Tarinoissa pohdittiin paljon kokeita, niihin valmistautumista sekä tulevia arvosanoja. Stressiä kuvailtiin aiheuttavan sen, muistaako ja ehtiikö hoitamaan informaaliin

kontekstiin sijoittuvia kouluvelvollisuuksia. Läksyjen ja kokeiden suuri määrä koettiin oppilaiden kuvauksissa kuormittavana ja lannistavana. Useissa tarinoissa verrattiin omaa osaamista luokkakavereihin. Huolta aiheutti se, ettei henkilö pysyisi muiden tahdissa oppimisessa. Suurimmassa osassa tarinoita oli havaittavissa selvä halu ja toive pärjätä hyvin koulutyössä. Vain muutamassa tarinassa suhtautuminen oppimiseen oli pessimistinen tai kyyninen.

#### 9.4 Sosiaalsiin suhteisiin liittyvät stressitekijät

Sosiaalsiin suhteisiin liittyvät stressitekijät teemoittelimme neljään alateemaan oppilaiden antamien sisällöllisten ilmausten perusteella: *kavereihin, opettajiin, vanhempiin* sekä *kiusaamiseen*. Oppilaiden tarinoissa niin informaalissa kuin formaalissakin ympäristössä eniten stressiä aiheuttavaksi tekijäksi sosiaalisten suhteiden yläteeman alla osoittautui ystävät ja kaverit eri määrittein. Kaveruuteen ja kaverisuhteisiin liitettävät stressiä aiheuttavat osatekijät nousivat merkittävästi esiin lähes jokaisen oppilaan tarinassa. Kaverit ja kaverisuhteet käsittävät *oman roolin kaverina, muiden roolin kaverina, halun tuntea yhteenkuuluvuutta ja huolen kaverin hyvinvoinnista*. Tähän yhteyteen kuuluvat myös *yläasteelle siirtymiseen liittyvä huoli kavereiden saamisesta tai pysyvyydestä, vanhempien rajoitukset, yksinäisyyden pelko* sekä *ajan puute*. Formaalin ympäristön tarinoissa ilmeni useimmin oppilaiden huoli siitä, saako yläasteella ystäviä tai pääseekö oma ennestään tuttu ystävä samalle luokalle. Usein tähän yhteyteen tarinoissa liitettiin myös pelko yksinäisyydestä. Tämä teema toistui myös informaalista ympäristöä käsittävissä tarinoissa, mutta ei yhtä vahvasti kuin formaalin ympäristön tarinoissa. Erään oppilaan tarinassa stressiä aiheutti huoli kaverisuhteiden aitoudesta.

*Päsetkö kaverin kanssa samalle luokalle ylä-asteella. (F11)*

*Hän miettii että jos en saa uusia kavereita niin jäänkö ihan yksin. (F17)*

*Ja saako hän yhtään kavereita uudest koulusta? (IF5)*

*Haluavatko koulukaverit minua oikeasti mukaansa. (F18)*

*Piitä stressaa ulkonäkö ja minkälainen kaveri hän on. (F15)*

Vapaa-ajan tarinoissa esiintyi huoli oman ystävän hyvinvoinnista. Tarinoissa ystävien kanssa vietettiin paljon aikaa, jolloin heidän hyvinvoinnistaan huolehtiminen oli kirjoitetuissa tarinoissa tyypillistä. Vanhemmat nähtiin kavereiden kanssa vietetyn ajan rajoittajina ja jopa kieltäjinä. Seurauksena ajan rajoittamisesta tarinoissa mainittiin huono elämä yksin jäämisen myötä. Halu tuntea yhteenkuuluvuutta vertaisten kanssa esiintyi oppilaan tarinassa tavoittelemisen arvoisena ilmiönä.

Ilmiön tavoittelulle esiintyi kuitenkin varjopuolena omien rajojen rikkominen ryhmäpaineen vuoksi. Kiire ja ajan puute ilmeni tarinoissa kavereiden näkemistä rajoittavana tekijänä.

*Piillä on myös hieman huolta siitä, jos kavereilla ei ole kaikki hyvin. (IF17)*

*Piitä harmittaa myös että jotkut hänen ystävästään pelaavat mielummin kuin tulevat ulos ja käyttävät paljon rahaa pelien sisäisiin maksuihin. (IF7)*

*Minua harmittaa yksinäisyys sillä minulla ei ole ystäviä. (IF12)*

*Piin luokse tulee Pari sen kaveria ja ne tarjoaa päihteitä. Pii sanoo että tulen huomenna takaisin. Piillä on mielessään jos se ottaa päihteet niin se kuuluu kaveriporukkaan mutta on pieni mahdollisuus että se jää kiinni Piitä stressaa paljon. (F12)*

*Piitä stressaa myös se, että miten hän ehtii olla ystäviensä kanssa. (IF13)*

Tarinoissa *opettajan* toiminta mainittiin tietyissä tilanteissa stressiä aiheuttavana tekijänä. Pääasiassa maininnat sijoittuivat formaalin ympäristön tarinoihin. Oppilaat eivät juurikaan kuvanneet opettajia suoranaistena stressitekijöinä, vaan välillisinä vaikuttajina stressikokemuksiin. Teksteissä kyseenalaistettiin esimerkiksi, miksei opettaja ole saanut luokassa tapahtuvaa kiusaamista loppumaan. Oppilas koki, ettei opettaja ollut tehnyt aktiivisesti asialle mitään. Tässäkin tarinassa varsinainen stressitekijä oli kiusaamisen kohteeksi joutuminen, mutta tarinassa oppilas koki opettajan välillisesti mahdollistavan sen. Pari oppilasta kirjoitti tarinoissaan, että huoli opettajan mahdollisista reaktioista oppilaan toimintaan aiheuttaa stressiä. Tarinan henkilöille aiheutui stressiä opettajan reaktioista oppilaiden epäonnistumisiin. Esimerkiksi läksyjen unohtumisessa huoletti eniten se, miten opettaja asiaan suhtautuu. Erään oppilaan tarinasta heijastui näkemys siitä, että stressiä aiheutti puutteet opettajan ammattitaidossa. Tarinan henkilö koki, että hänellä on haasteita erään oppiaineen oppimisessa siitä syystä, että kyseinen opettaja ei osaa opettaa kunnolla.

*Miksi opettajat eivät puutu asiaan (opetusta häiritsevän oppilaan toimintaan). (F6)*

*Olen sanonut opettajalla mutta asialle (kiusaaminen) ei ole koko vuonna tehty mitään. (IF12)*

*Piitä stressaa mitä opettaja miettii (jos unohtaa läksyt). (F12)*

*Vanhempien suhtautuminen* oppilaan koulunkäyntiä kohtaan vaikutti kirjoitetuissa tarinoissa oppilaan suoriutumiseen suorasti tai epäsuorasti. Stressiä aiheutti vanhempien reagoiminen lapsen tekoihin sanallisesti tai tekojen kautta. Informaalin ympäristön tarinoissa vanhempien suhtautuminen

lapsen tekoihin mainittiin stressiä aiheuttavana tekijänä huomattavasti useammin kuin formaalin ympäristön tarinoissa. Oppilaiden tarinoissa korostui pelomainen ajattelu epäonnistumisesta ja vanhempien odotusten ja toiveiden pettämisestä. Huolestuttavaa oli oppilaiden tarinoissa ajatus siitä, että he tuottavat vanhemmilleen pettymyksen esimerkiksi huonosti menneen kokeen vuoksi. Monen oppilaan vastauksessa omaa mielipidettä tai oppimista tärkeämpänä pidettiin vanhemman miellyttämistä. Yksittäisten oppilaiden kirjoituksissa esiintyi myös huoli vanhempien avioerosta tai ylipäänsä lapsi-vanhempisuhteesta

*Piitä pelottaa, ettei hänen vanhempansa ole tyytyväisiä häneen (koulusuoriutuminen). (IF1)*

*Eihän sinulla ole harrastuksiakaan! Isä toteaa – En mä halua mennä mihinkään harrastuksiin, Pii vastaa. Isä valitsee Piin harrastukseksi jalkapallon – Pii toivoo ettei hänen tarvitse mennä harrastuksiin koska koulupäivät ovat pitkiä ja läksyjä tulee paljon. (IF15)*

*Piin vanhemmat toivovat häneltä hyvää menestystä koulussa, jonka vuoksi Pii stressaa usein kokeisiin lukemisesta ja arvosanoista kotonakin. (IF19)*

*Piitä stressaa esim: ...vanhempien odotukset harrastuksissa/koulussa. (IF23)*

Sosiaaliin suhteisiin liittyvistä stressitekijöistä oppilaiden tarinoissa mainittiin myös kiusaaminen. Kiusaamisen aiheuttamaa stressiä käsiteltiin tarinoissa lähinnä neutraalin toteavasti. Kiusaamisen todettiin aiheuttavan stressiä ilman, että aihetta olisi juuri syvällisemmin avattu tai perusteltu. Yhden oppilaan tarinassa huokui selvemmin oma kokemus aiheesta. Kyseinen oppilas kirjoitti kiusaamisen kokemuksistaan minämuodossa sekä yksityiskohtaisemmin kuin muut. Eräässä tarinassa pohdittiin myös toimintatapoja, joilla henkilö pyrkii minimoimaan kiusaamisen kohteeksi joutumista. Hän esimerkiksi pyrkii pukeutumaan tietyllä tavalla, jotta häntä ei kiusataisi. Kyseisessä tarinassa kiusatuksi joutumisen uhka koettiin stressiä aiheuttavana.

*Voi olla stressaantunut jos kiusataan. (F9)*

*Ja minua kiusataan koulussa. (IF12)*

*Ja myös kiusaamisen kohteeksi joutuminen stressaa häntä paljon. (F14)*

Sosiaaliset suhteet käsittävät *kaverisuhteet, opettajat, vanhemmat ja kiusaamisen*. Kaverit ja kaverisuhteet osoittautuivat oppilaiden antamien merkitysten pohjalta molemmissa variaatioissa eniten stressiä aiheuttaviksi tekijöiksi. Formaalin ympäristön tarinoissa yläkouluun siirtyminen aiheutti oppilaille stressiä ja pelkoa kavereiden pysyvyyden tai uusien kavereiden saamisen vuoksi.

Vastauksista kävi ilmi, että molemmissa variaatioissa oppilaat olivat huolissaan ystäviensä hyvinvoinnista, sillä he viettivät paljon aikaa keskenään. Opettajan toiminta formaalin ympäristön tarinoissa nähtiin oppilaille stressiä aiheuttavana tekijänä välillisesti tietyn toiminnan tuloksena. Vanhemmat osoittautuivat oppilaiden tarinoissa auktoriteetiksi, jota pyritään miellyttämään. Oppilaiden antamien merkitysten pohjalta voidaan todeta, että oppilaille aiheutti stressiä vanhempien mahdollinen reagoiminen oppilaan tekoihin. Kiusaaminen esiintyi viimeisenä sosiaalisten suhteiden alateemana. Oppilaat kertoivat tarinoissaan kokevansa kiusaamista, mutta eivät sanoittaneet kiusaamisen tilannetta sen tarkemmin tai esittäneet sille mahdollisia syitä

## 9.5 Aineistosta nousseet yksittäiset stressitekijät

Oppilaiden tarinoista nousi esiin muutamia yksittäisiä maininnan arvoisia stressitekijöitä. Stressiä aiheuttavat asiat liittyivät henkilökohtaisiin suuriin elämänmuutoksiin ja arkea kuormittaviin tekijöihin. Eräs oppilas kuvaili esimerkiksi läheisen kuoleman voivan aiheuttaa merkittävää stressiä. Toinen oppilas kertoi tarinassaan stressiä aiheuttavaksi tekijäksi muuton uudelle paikkakunnalle. Yksilöä koskevista stressitekijöistä yksi oppilaista mainitsi oman sairautensa hoidon. Hän kuvaili tekstissään vastuun oman sairautensa hoidosta aiheuttavan stressiä.

*Mutta läheisen kuoleman voi olla myös iso asia. (F20)*

*Minua stressaa koulun aikana minun sairaus... sairaudessa se pysyykö verensokerit hyvänä koko päivän. (F13)*

*Häntä stressaa kans muutto uuteen kaupunkiin! (IF5)*

Yhden oppilaan tarinassa käsiteltiin stressitekijänä luokassa häiritsevästi käyttäytyvää oppilasta. Kirjoittaja kuvaili oman oppimisensa vaikeutuvan, koska kyseinen oppilas häiritsee merkittävästi opetusta. Kirjoittaja myös peräänkuulutti tarinassaan turhautuneeseen sävyyn, että onko kyseisen kaltainen tilanne reilua luokan muille oppilaille, että yhden oppilaan toiminta kuormittaa kaikkien muiden luokalla olevien kouluarkea. Tämä tarina erottui mielenkiintoisena näkemyksenä suhteessa nykypäivän inklusiivisiin opetusratkaisuihin.

*No meidän luokalla on sanotaanko näin häiriintynyt oppilas ja häiritsee tunnilla 20 oppilaan opetusta. Minä en pysty keskittymään tunneilla kunnolla, koska hän huutelee heittelee tavaroita ja haukku muita. (F6)*

Pääasiassa oppilaat käsitelivät tarinoissaan heidän omaan elinympäristöönsä liittyviä stressitekijöitä. Erään oppilaan tarina kuitenkin poikkesi tästä kaavasta. Hän kuvaili tekstissään uutisaiheiden

aiheuttavan stressiä. Esimerkkeinä stressiä aiheuttavista uutisoinneista hän mainitsi sodat ja terrori-iskut.

*Piitä stressaa asiat mitä hän kuulee uutisista esim sodat ja terroristiiskut. (IF7)*

Yksittäiset maininnat stressiä aiheuttavista tekijöistä nousivat esiin tarinoiden molemmissa variaatioissa. Stressitekijät esiintyivät tarinoissa yksilön näkökulmasta merkityksellisenä, mutta teemat eivät toistuneet useammissa oppilaiden kirjoittamissa tarinoissa.

# 10 POHDINTA JA JOHTOPÄÄTÖKSET

Olemme tutkimuksessamme tarkastelleet 6. luokan oppilaiden itse tuottamia ja antamia merkityksiä stressiä aiheuttavista tekijöistä kouluympäristössä sekä vapaa-ajan ympäristössä. Tavoitteenamme on ollut löytää tutkimusaineistosta toistuvia elementtejä, jotka tukevat oppilaiden kirjoittamien tarinoiden todenmukaisuutta. Pyrimme toistuvien oppilaiden kirjoittamien elementtien avulla rakentamaan kokonaiskuvaa ja lisäämään ymmärrystä oppilaille stressiä aiheuttavista tekijöistä kahdessa eri elinympäristössä. Johtopäätösosiomme rakentuu tutkimuskysymyksittäin siten, että eläytymismenetelmälle tyypillinen variaation vaikutus tulee esiin oppilaiden tarinoiden pohjalta. Tarinat tuottivat paljon yhteneviä teemoja, mutta niistä oli havaittavissa myös pienempiä aihekokonaisuuksia, jotka ilmenivät selvemmin vain toisessa tarinan variaatiossa. Oppilaat antoivat merkityksiä stressille kahden eri kehyskertomusvariaation pohjalta kirjoitettujen tarinoiden avulla. Käsitlemme näitä variaatioita tässä osiossa. Kokemuksellisuus ja oppilaiden oman äänen esiin saaminen vaikuttivat vahvasti koko tutkimusprosessin teon ajan johtopäätöksiä muodostamiseen asti.

## *10.1 Oppilaiden antamia merkityksiä stressille*

Eläytymismenetelmälle ominainen kehyskertomuksen variointi ei aiheuttanut tarkkarajaista kahtiajakoa tarinoiden sisältämien aihepiirien välillä. Sekä formaalin että informaalin kontekstin pohjalta kirjoitetuissa tarinoissa toistuivat osin samat teemat. Helavirran (2011) mukaan ei olekaan harvinaista, että eläytymismenetelmän variaatiot eivät tuota suuria eroja sisällöissä. Variaatiota tärkeämpänä pidetään sitä, miten ilmiö merkityksellistyy vastaajansa tarinassa. (Helavirta 2011, 59.) Tarinoista oli nähtävissä se, kuinka stressitekijät esiintyvät limittäin eri konteksteissa ja niiden vaikutus ulottuu kokonaisvaltaisesti lasten elämismaailmaan. Eräs oppilaista kuvasi tätä stressikokemusten ulottuvuutta tarinassaan: ”Voi myös olla (stressiä) vapaa-ajalla tapahtuneista jutuista jotka heijastaa koulun käymiseen.” Lasten elämässä eivät vaikuta vahvasti kaksi toisistaan erillistä ympäristöä, vaan koulu-aika ja vapaa-aika ovat limittyneet toisiinsa yhä tiukemmin ja kokonaisvaltaisemmin (Virta ym. 2011, 123).



Tutkimuksemme tulosten pohjalta voidaan todeta, että stressi-ilmiön kokonaisvaltaisuudesta huolimatta oppilaat antavat myös erilaisia merkityksiä stressille ympäristöstä riippuen. Esimerkiksi formaaliin ympäristöön sijoittuvissa tarinoissa oppilaat kirjoittivat opettajien välillisestä vaikutuksesta stressikokemuksiin, jota ei juuri informaaliin ympäristöön sijoittuvissa tarinoissa mainittu. Vastaavasti informaalin ympäristön kehyskertomusten pohjalta kirjoitetuissa tarinoissa oppilaat käsittelivät harrastuksiin liittyviä stressitekijöitä huomattavasti enemmän kuin formaalin ympäristön tarinoissa.

Tarkastelemme tutkimuksemme tuloksia suhteessa aiempiin tutkimuksiin sekä kirjoitettuun, teoreettiseen viitekehykseen. Tutkimuksemme tulokset saivat useita yhtymäkohtia aikaisemmin esitellyistä tutkimuksista. Eläytymismenetelmä aineistonkeruumenetelmänä kuvasi laajasti ja hyvin ymmärrettävästi oppilaille stressiä aiheuttavia tekijöitä heidän elämänsä maailmassaan. Oppilaiden kirjoittamien tarinoiden pohjalta luotiin neljä erilaista yläteemaa, jotka olivat *yksilötason stressitekijät, arjen hektisyyteen liittyvät stressitekijät, opiskeluun liittyvä stressitekijät ja sosiaalisiin suhteisiin liittyvät stressitekijät*. Tutkimuksemme tulokset oppilaille stressiä aiheuttavista tekijöistä tukevat Poijulan (2008) tutkimuksen löydöstä siitä, mitkä tekijät aiheuttavat stressiä 11–12-vuotiaille lapsille. Poijulan tutkimuksen perusteella oppilaille stressiä aiheuttavat perhe, kaverit ja kouluun liittyvät tekijät. (Poijula 2008, 24–25.) Omassa tutkimuksessamme nämä teemat nousivat esiin oppilaiden tarinoissa stressiä aiheuttavina tekijöinä tarinoiden molemmissa variaatioissa.

Oppilaiden tarinoissa yksilöön liittyvinä stressitekijöinä olivat muiden mielipiteet, ulkonäkö, harrastukset ja yläkoulu. Tutkimusten tulosten perusteella näyttää siltä, että 6. luokan oppilaat kokevat muiden mielipiteen aiheuttavan heille stressiä ja ulkonäköpaineita nimenomaan yläkouluun siirtymisen vaiheessa. Aineiston perusteella oppilaat kokevat kouluympäristössä vertaisten mielipiteen olevan niin tärkeä, että se aiheuttaa stressiä omista valinnoista. Poijulan (2008) mukaan tämän ikäisille lapsille stressiä ja epävarmuutta aiheuttaa oman minäkuvan vääristyminen vertailtaessa itseä muihin ja tästä johtuva mahdollinen huonommuuden tunne (Poijula 2008, 25). Yläkouluun siirtyvä nuori voi tuntea stressiä tietynlaisen pukeutumisen tai ulkonäön tavoittelusta (Symonds 2015, 37–38), mikä nousi esiin myös omassa aineistossamme epävarmuutena omasta pukeutumisesta tai harrastuksesta puhuttaessa. Stressin kokemukseen yhdistettiin muiden ihmisten odotukset, kuten kavereiden tuottamat ulkonäköpaineet ja sosiaaliset paineet.

Arjen hektisyys välittyi oppilaiden tarinoissa liiallisena kiireenä tai myöhästymisen pelkona. Kiire ilmeni oppilaiden vastauksissa useammin vapaa-ajan ympäristössä erityisesti liian vähäisen ajan yhteydessä. Liian vähäinen aika osoittautui oppilaille opiskelua tai harrastusta estävänä tekijänä. Myöhästymiseen pelkoon oppilaat liittivät usein pelon opiskeluun liittyvien asioiden unohteluun. Useat lapset ovat nykypäivänä liian kiireisiä koulupäivän jälkeen eikä heillä ole aikaa

rauhottumiseen ja tekemättömyyteen. Lapset voivat kokea stressiä, mikäli he jatkuvasti pyrkivät suoriutumaan kaikesta vaaditusta vasten tahtoaan. (Dowshen 2015.) Oman tutkimuksemme oppilaiden vastauksista välittyi samansuuntainen kiire ja levon puute kuten Dowshenin (2015) tutkimuksessa. Oppilaat kertoivat tarinoissaan, että koulupäivän jälkeen ei ole riittävästi aikaa tehdä kaikkia arkipäivän askareita, koska koulutehtäviä on paljon tai harrastukset vievät kaiken ajan. Stressin kokemukseen liitettiin kiire ja suuri tekemisen määrä erityisesti, jos velvollisuuksia oli paljon sekä koulussa että vapaa-ajalla.

Opiskeluun liittyvät stressitekijät -yläteeman alla stressiä eniten tarinoiden perusteella oppilaille aiheuttivat kokeet, arvosanat, läksyt ja suoriutuminen. Nämä teemat nousevat esiin stressiä aiheuttavina tekijöinä myös muissa tutkimuksissa, jotka käsittelevät kouluikäisten lasten stressin kokemuksia. Koulussa suoriutuminen ja koulutehtävät ovat yleisiä stressinlähteitä 12-vuotiaille lapsille (Poijula 2008, 25). Stressiä oppilaille aiheuttavat omat sisäiset odotukset, eli esimerkiksi opitut käyttäytymisen mallit, tai ulkoiset lähteet kuten koulu (Downshen 2015), mikä selvisi myös omassa tutkimuksessamme erityisesti formaalin ympäristön tarinoissa. Koska koulu on lasten elämismaailmassa merkityksellinen ympäristö, on riski stressituntemusten synnylle ilmeinen. Koulu ympäristönä sisältää useita ulottuvuuksia, joihin lapsi peilaa omaa kyvykkyytensä ja toimintaansa. Tutkimuksemme tulosten valossa näitä ulottuvuuksia ovat itsensä vertaaminen suhteessa vertaisiin, opettajien toiminnan vaikutus stressitekijöihin, vanhempien odotukset sekä yksilön omat tavoitteet.

Sosiaaliin suhteisiin liittyvät stressiä aiheuttavat tekijät olivat tutkimusten aineiston pohjalta kaverit, opettajat, vanhemmat ja kiusaaminen. Lasten stressiin vaikuttaa keskeisesti aina lapsen sen hetkinen elinympäristö, kuten koulu tai koti (Bris 2016). Oman tutkimuksemme oppilaiden vastauksista heijastui nimenomaan näkemys siitä, että stressiä aiheuttavat tekijät eivät ole pelkästään yksilön subjektiivisia kokemuksia, vaan niihin vaikuttavat merkittävästi myös ystävät, perhe, läheiset tai opettajat. Ystävät, perhe tai opettajat näyttäytyivät aineistossa mahdollisina stressiä aiheuttavina tekijöinä oppilaan jokapäiväisissä ympäristöissä, koulussa tai vapaa-ajalla. Tarinoissa ystävyysuhteet koettiin stressiä aiheuttaviksi muun muassa mahdollisen ryhmäpaineen tai yksin jäämisen pelon vuoksi. Samansuuntaisia tuloksia on myös nähtävissä Poijulan (2008) tutkimuksessa, jossa 5. luokan oppilailla stressiä aiheuttivat pelko yksinäisyydestä ryhmän ulkopuolelle jäämisen vuoksi tai kaveripiirin aiheuttama ryhmäpaine (Poijula 2008, 25). Suurin osa lasten stressin aiheuttajista keskittyy lasten lähiympäristöön (Sandberg 2000, 2285), mikä näkyy myös omassa tutkimuksessamme. Tällöin stressin kokemukseen tutkimuksemme perusteella yhdistettiin aikuisten vaatimukset lasten toimintaa kohtaan.

## 10.2 Formaalin ympäristön stressitekijät

Tutkimustulosten valossa näyttää siltä, että kokeet aiheuttavat stressiä oppilaille kouluympäristössä huomattavasti enemmän kuin vapaa-ajan ympäristössä. Aineiston pohjalta voidaan todeta, että kokeet olivat formaalin ympäristön eniten stressiä aiheuttava tekijä 6. luokan oppilaille. Samansuuntaisia tuloksia siitä, että kokeet aiheuttavat stressiä, on nähtävissä monissa muissa aikaisemmissa tutkimuksissa (Chaplainin 2017; Bris 2016; Murberg & Bru 2004, 318). Tarinoissa kokeet aiheuttivat stressiä esimerkiksi liian vähäisen ajan vuoksi. Koulutyöhön liittyvä stressin kokemus on lisääntynyt alakoulun oppilailla suuren työmäärän vuoksi (Kanste, Halme & Perälä 2017, 24–25). Suuri työmäärä aiheuttaa stressiä kouluympäristössä ja lisää pahimmillaan lapsen kyynisyyttä koulutyötä kohtaan (Symonds 2015; Salmela-Aro 2008). Kyynisyyttä oli nähtävissä myös tutkimuksemme oppilaiden tarinoissa, joissa kokeisiin lukemisen yhteyteen liitettiin suoranaista vihaa kyseisen tehtävän suorittamista kohtaan.

Kokeisiin lukemisen yhteyteen oppilaat liittivät tarinoissa myös halun menestyä hyvin, jolloin pelko epäonnistumisesta aiheutti oppilaille stressiä. Millerin (1986) mukaan oppilaille stressiä aiheuttavat nimenomaan suorituspainet koulutehtäviä kohdatessa (Miller 1986). Kokeiden kokonaisuudessaan koettiin olevan stressiä aiheuttava tekijä useammin kuin varsinaisen hyvän arvosanan tavoittelun. Koska kokeet ovat tarinoiden oppilaille merkityksellinen stressinlähde formaalissa ympäristössä, tulisi koulun ja kodin yhteistyössä miettiä koestressiä ehkäiseviä keinoja. Kodin ja koulun välinen yhteistyö on merkityksellinen oppilaan kokonaisvaltaiselle hyvinvoinnille ja mahdollisten ongelmien ennaltaehkäisyn kannalta (OPS 2014, 15–18). Vaikka kokeiden ajatellaan mittaavan oppilaiden tietämystyyppistä osaamista, koulu voi pyrkiä toteuttamaan oppilaille vähemmän stressiä aiheuttavia ja arvottavia työtapoja, kuten ryhmätöitä tai projekteja. Oppilaiden vastauksissa heijastui stressiä aiheuttavana tekijänä myös useiden kokeiden sijoittuminen samalle ajanjaksolle. Tämä näkökulma olisi tarpeen ottaa huomioon kokeiden ajoitusta suunniteltaessa.

Kouluympäristöön liittyen aineistosta oli nähtävissä stressiä aiheuttavia tekijöitä myös sosiaaliin suhteisiin liittyen. Kaverisuhteet ja muut sosiaaliset suhteet toimivat yleensä oppilaan hyvinvointia edistävänä tekijänä. Oppilaan hyvinvoinnin kannalta on olennaista, että oppilas tuntee kuuluvansa osaksi yhteisöä. Yhteisön ulkopuolelle jääminen aiheuttaa stressiä ja pelkoa yksinäisyydestä. (Janhunen 2013, 79–87.) Stressiä koulukontekstissa yleisimmin aiheuttavat ystävyysuhteet (Chaplain 2017, 34–36; Symonds 2015; Miller 1986). Oman tutkimuksemme aineiston pohjalta on nähtävissä samansuuntaisia tuloksia siitä, että stressiä voi ennen kaikkea kouluympäristössä syntyä ystävyysuhteiden dynaamisuuden aiheuttaman arvaamattomuuden vuoksi. Merkittävin kaverisuhteiden kontekstissa stressiä aiheuttava tekijä oppilaiden vastauksissa oli

uusien kaverisuhteiden luominen ja jo olemassa olevien kaverisuhteiden ennakoimattomuus tulevaisuudessa, mikä saa tukea Symondsin (2015) tutkimuksen tuloksista. Symondsin (2015) tutkimuksen tulosten mukaan kaverisuhteisiin liittyvät muutokset ja huoli uusien kavereiden saamisesta on yleinen stressinlähde 6. luokan oppilaalle (Symonds 2015).

Ystävyys-suhteisiin liittyen huoli ja epävarmuus tulevasta selittyi tarinoissa yksin jäämisen pelkona. Yksinäisyys voi olla itsessään stressinlähde tai se voi lisätä esimerkiksi pelkoa kiusatuksi tulemisesta (Janhunen 2013, 80–82). Pelko kiusatuksi tulemisesta tuli esiin tutkimuksemme oppilaiden kirjoittamissa tarinoissa stressiä aiheuttavana tekijänä formaalissa ympäristössä. Kiusatuksi tulemisen pelko on noussut esiin monissa aikaisemmissa tutkimuksissa merkittävänä lapsille stressiä aiheuttavana tekijänä (Chaplain 2017, 34; Kanste ym. 2017, 93; Muris ym. 2002, 780). Tutkimustulosten valossa voidaan todeta, että yksinäisyys altistaa kiusaamiselle silloin, kun lapsella ei ole tukiverkkoa tai ystävyys-suhteita, joihin tilanteen vaatiessa voisi tukeutua. Kaverisuhteita ja tukiverkkoa pidetäänkin yleisesti ottaen perustarpeena, jota lapsen tulee koulukontekstissa vaalia, sillä niiden läsnäolo lisää myös turvaa (Janhunen 2013, 81). Tutkimuksemme tulosten perusteella voidaan todeta, että huoli ja epävarmuus omista ystävyys-suhteista aiheuttavat stressiä etenkin koulu-ympäristössä.

Tutkimuksemme tulokset osoittavat, että ystävät ja vertaiset voivat aiheuttaa stressiä yksilölle toisellakin tavalla kuin ystävyys-suhteiden ennakoimattomuuden kautta. Ystävien tai vertaisten mielipiteellä tai toiminnalla on suuri vaikutus koulukontekstissa siihen, millä tavalla yksilö ajattelee itsestään. Oppilaiden tarinoissa oli nähtävissä muiden mielipiteet stressiä aiheuttavana tekijänä koulukontekstissa: tarinoissa oppilaat joutuivat miettimään omaa pukeutumistaan ja oman itsensä ulkoisia puolia suhteessa muihin. Yhtenä merkittävänä stressitekijänä aikaisempien tutkimuksien tulosten mukaan voidaan pitää pelkoa erilaisuudesta suhteessa vertaisiin (Bris 2016; Sandberg 2000).

Koulukonteksti voi kuitenkin toisinaan pelkän vallitsevan arvostelevan kulttuurin myötä ajaa lapsia toisia ihmisiä loukkaavaan, arvostelevaan toimintaan (Pietarinen 1999, 25–26). Tällöin lapsi ei suoranaisesti oman ajattelunsa ohjaamana toimi muita arvottavalla tavalla vaan koulussa vallitsevan arvottavan kulttuurin luoman paineen vuoksi. Tuloksista on nähtävissä vastaajien itsetunnon hauraus ja vajavaisuus. Itsetunnon hauraus välittyy vastauksista oppilaiden toimintaa ohjailevana tekijänä. Muiden mielipiteet vaikuttivat koulukontekstia käsittelevissä vastauksissa lapsen tapaan pukeutua ja ajatella itsestään. Tulosten valossa näyttää siltä, että ystävien mielipiteillä ja ajatuksilla voi olla negatiivisia vaikutuksia oppilaan oman elämän toimintaan. Muiden hyväksynnän saaminen näyttää tutkimuksen tulosten perusteella olevan muutosvaiheessa olevalle lapselle hyvin merkittävä hänen toimintaansa vaikuttava tekijä.

Tutkimuskohteena olleet kuudesluokkalaiset ovat kohtaamassa lähitulevaisuudessa suuren, epävarmuuttakin aiheuttavan, muutoksen koulupolullaan yläkouluun siirtymisen vuoksi. Tutkimuksemme tuloksista onkin nähtävissä, että 6. luokan oppilaiden stressitekijöinä ovat yläkoulun siirtymiseen liittyvät ystäviä ja vastuuta koskevat muutokset, mikä kertoo oppilaiden epävarmuudesta suhteessa uuteen elämänvaiheeseen. Uutta elämänvaihetta käsitellään negaation kautta, ja oppilaat automaattisesti sanoittivat kertomuksissaan, että eivät kykene suoriutumaan annetuista tehtävistä tai eivät saa yläkoulussa uusia ystäviä. Vastauksissa on havaittavissa oppilaiden suuri huoli omasta osaamisesta tai suoriutumisesta uusien tehtävien edessä. Nämä tulokset saavat tukea Symondsin (2015) ja Pietarisen (1999) tutkimuksista, joissa yläkouluun siirtymiseen yhteydessä lapsen stressikokemuksen voivat aiheuttaa uudet, vaativammat tehtävät (Symonds 2015; Pietarinen 1999, 25).

Tulevat muutokset aiheuttivat tarinoiden oppilaissa jo etukäteen epävarmuutta ja pelkoa tulevasta siirtymisestä yläkouluun, mikä on linjassa aiempien aihetta käsittelevien tutkimusten tulosten kanssa. Aikaisempien tutkimusten mukaan 6. luokan oppilaat kokevat siirtymävaiheessa muutoksia, jotka saattavat aiheuttaa toisille stressiä, epävarmuutta ja pelkoa tulevasta (Lucey & Reay 2000; Pietarinen 1999, 25; Kääriäinen & Rikkinen 1988, 14). Herää kysymys, pitäisikö koulukontekstissa käsitellä 6. luokan oppilaiden elämää koskevaa suurta muutosta positiivisuuden ja voimavarojen näkökulmasta. Oppilaiden käytössä on voimavaroja ja taitoja, joita he joutuvat sopeuttamaan muutoksen myötä, mutta sopeuttamisen ei tulisi olla oppilaiden mielessä ainoastaan negatiivinen asia vaan normaaliin kasvuun ja kehitykseen sisältyvä elämänvaihe.

Stressiä tarinoiden perusteella oppilaille voi aiheuttaa opettajan toiminta koulukontekstissa. Tutkimuksemme tulokset saavat tukea aikaisemmista tutkimuksista, joissa opettajan toiminnan on nähty olevan kouluympäristössä oppilaille stressiä aiheuttava tekijä (Chaplain 2017; Symonds 2015). Opettaja ei ollut tarinoissa suoranainen stressinlähde vaan välillinen vaikuttaja oppilaan stressikokemuksiin. Oppilaiden tarinoissa eivät stressiä aiheuttavana nousseet esiin opettajan yksilölliset ominaisuudet vaan oppilaiden toimintaan ja käytökseen reagoiminen. Hyvässä tapauksessa opettaja voi tukea oppilaan koulunkäyntiä ja olla stressiä lieventävä tekijä. Huonossa tapauksessa hän saattaa omalla toiminnallaan välillisesti synnyttää oppilaalle stressinkokemuksia. Samansuuntaisia tuloksia on nähtävissä Janhusen (2013) väitöskirjatutkimuksessa, jossa opettajan roolilla nähdään olevan kehämäinen yhteys lapsen kokemaan hyvinvointiin: opettaja voi toiminnallaan ehkäistä stressinkokemuksia tai olla niiden alkulähde (Janhunen 2013).

Tuloksista on nähtävissä opettajan kokonaisvaltainen merkitys oppilaan elämässä. Tulosten perusteella voidaan todeta, että opettajan professionalismin säilyttäminen on tärkeä stressikokemuksen ehkäisijä koulukontekstissa. Tulokset osoittavat, että oppilaat tarvitsevat

kouluympäristössä aikuista puuttumaan epäasialliseen ja väärään, kouluun kuulumattomaan toimintaan. Toimintaan puuttumattomuus nähdään opettajan ammatillista asemaa heikentävänä tekijänä. Opettajan tulee toimia tasavertaisesti ja oppilaiden osaaminen sekä hyvinvointi etusijalle asettaen. Aikaisemman tutkimuksen mukaan merkittävä hyvinvoinnin edistäjä koulukontekstissa on opettajan oikeudenmukainen käytös ja tasa-arvon edistäminen opetustyössään (Konu 2010, 17). Opettajan rooli lapsen elämässä on merkityksellinen lapsen hyvinvoinnin kannalta varsinkin, jos lapsi ei saa tarvittavaa tukea ja aikuisen roolimallia kotona (Janhunen 2013, 11). Vaikka opettaja ei ollut oppilaiden tarinoissa suoranainen stressinlähde, pitäisi opettajan opetustyössään jatkuvasti punnita tekemiään päätöksiä ja valintoja sekä miettiä perusteluja niille. Opettajan epäammattimainen käytös voi jo yksinään olla oppilaan stressikokemuksen aiheuttaja kouluympäristössä.

### ***10.3 Informaalin ympäristön stressitekijät***

Tutkimuksemme tulosten pohjalta oli havaittavissa kaverisuhteiden suuri vaikutus lapsen stressille antamille merkityksille. Kaveruuteen liittyviä aiheita käsiteltiin lähes kaikissa tarinoissa. Informaaliin ympäristöön sijoittuvissa tarinoissa aiheet keskittyivät lasten tarpeeseen tuntea yhteenkuuluvuutta ja olla osana ystävyys-suhteita. Terveiden ja hyvinvoinnin laitoksen (2017) teettämässä tutkimuksessa selvisi, että lapsille vapaa-aikaan kuuluvat merkittävästi ystävät ja heidän kanssaan vietetty aika. Kavereiden kanssa oleminen vapaa-ajalla oli tärkeää 69 prosentille 5. luokan oppilaista. (Kanste, Halme & Perälä 2017, 27.) Tutkimukssamme kävi ilmi ajan puutteen asettamat rajoitteet kaverisuhteiden ylläpidolle. Tarinoissa kuvattiin halua viettää enemmän aikaa ystävien kanssa. Brown ym. (2001) toteuttamassa tutkimuksessa havaittiin samankaltaisia toiveita. Iso osa tutkimukseen osallistuneista käyttäisi lisääntyneen vapaa-aikansa juuri ystävien kanssa olemiseen. (Brown ym. 2001, 576–577.) Aineistostamme oli nähtävissä lasten huoli siitä, onko heillä ylipäänsä ystävyys-suhteita. Saman havainnon lasten huolista ryhmän ulkopuolelle joutumisen suhteen on tehnyt myös Poijula (2008). Hän kuvailee lisäksi kaveripiirin aiheuttamaa ryhmäpainetta, joka ilmeni myös meidän tutkimuksemme aineistossa esimerkiksi omien rajojen rikkomisena suhteessa päihteisiin vertaisten painostuksen takia. (Pojula 2008, 25.) Tutkimuksemme tuloksista nousi esiin kiinnostava aiemmista tutkimuksista poikkeava löydös: tarinoissa kuvattiin huolta ystävien hyvinvoinnista stressiä aiheuttavana tekijänä. Tutkimuksemme tulosten perusteella voidaan muodostaa johtopäätös, että ystävyys-suhteet ja ystävien kanssa vietetty aika ovat hyvin merkityksellisiä lapsen elämässä. Vastaavasti, mikäli näissä on puutteita, voi se aikaansaada lapselle stressireaktioita.

Tutkimuksemme tulokset osoittivat, että arjen hektisyydestä kumpuavat kiire ja ajanpuute ovat nähtävissä merkittävinä stressitekijöinä. Pääkkösen (2010) mukaan kiire on nyky-yhteiskunnassa tärkeimpiä ajan ja vapaa-ajan määrittäjiä, ja sillä on suoria vaikutuksia yksilöiden hyvinvointiin ja stressikokemuksiin (Pääkkönen 2010, 93). Tämä nyky-yhteiskunnan hektisyys heijastui myös oppilaiden tarinoissa. Kiire ja ajanpuute painottuivat aineistossa informaaliin ympäristöön. Taustatekijöinä kiireelle ja ajanpuutteelle tarinoissa mainittiin opiskeluun ja harrastamiseen liittyviä syitä. Kokeisiin lukeminen, runsas läksymäärä sekä aikaiset kouluaamut nähtiin stressiä tuottavina. Huomion arvoista onkin se, että vaikka arjen hektisyys nousi vahvemmin esiin informaalin ympäristön tarinoissa, oli kiireen ja ajanpuutteen taustalla suurelta osin koulumaailmaan liittyvät syyt. Tutkimusaineiston perusteella oli todettavissa vapaa-ajan hektisyyden aiheuttamat haasteet koulutöiden suorittamiselle. Tarinoissa oppilaat kuvasivat riittämätöntä kapasiteettiaan suorittaa annettuja läksyjä ja kokeisiin valmistautumista muiden vapaa-ajan toimintojen ohessa.

Myös harrastukset olivat tutkimuksemme aineistossa isossa roolissa arjen hektisyyttä selittävänä tekijänä. Harrastusten runsas määrä kulutti ison osan vapaa-ajasta ja vähensi mahdollisuuksia esimerkiksi tavata ystäviä tai hoitaa kouluvelvollisuuksia. Keskinen (2001) ja Myllyniemi (2009) ovat havainneet saman ilmiön. Heidän mukaansa ajan riittämättömyys ja kiire voivat johtua liiallisesta harrastusten määrästä. (Keskinen 2001, 35; Myllyniemi 2009, 39.) Gretschel ym. (2011) nostavat esiin näkemyksen siitä, että lapsilla on liian vähän aikaa tehdä vapaa-ajalla sitä, mitä he itse haluavat (Gretschel ym. 2011, 109–110). Tutkimukssamme tämä näkemys tuli esiin tarinoiden henkilöiden toiveina saada viettää vapaa-aikaansa vapaammin esimerkiksi ystäviensä kanssa. Dowshenin (2015) mukaan arjen vaatimukset ja hektisyys saattavat aiheuttaa lapsille stressikokemuksia ja ylikuormittumista (Dowshen 2015). Köngäs ja Cacciatore (2018) ovat olleet huolissaan lasten lisääntyneestä pahoinvoinnista, joka liittyy kiireeseen (Salmela-aro 2018). Tutkimuksemme tulosten pohjalta on todettavissa, että arjen hektisyyden aiheuttama stressi muodostuu ulkopuolelta asetetuista arjen hallintaa haastavista osatekijöistä, kuten koulun asettamista velvollisuuksista, harrastuksista sekä perhe- ja ystävyys-suhteista. Modernin yhteiskunnan asettamat vaatimukset yksilön toiminnalle altistavat jo lapset arjen levottomuudelle ja painostavat priorisoimaan oman elämänsä sisältöjä. Ennaltaehkäistäkseen kiireen tuntua ja siitä aiheutuvaa stressiä modernissa yhteiskunnassa ajan hallinnan taidot ovat olennaisessa osassa. Kiireinen ja monimuotoinen arki tarvitsee toimiakseen uudenlaisia toimintamalleja ja elämänhallinnan taitoja. (Lindfors 2011, 24.) Kiirettä ei pystytä täysin arjesta poistamaan, mutta positiivisemmin tulevaisuudesta puhumalla ja tietoisesti kiireen ja stressin tuntua vähentämällä voidaan keventää lasten stressin aiheuttamaa taakkaa (Salmela-Aro 2018).

Informaalin ympäristön osalta tarinoissa nousi vahvana stressitekijänä huoli omasta suoriutumisesta. Suoriutuminen koski pääasiassa koulutyötä sekä harrastuksia. Vaikka suoriutumisen aiheuttamaa stressiä käsiteltiin myös formaalin ympäristön tarinoissa, esiintyi se informaaliin ympäristöön sijoittuvissa tarinoissa isommassa roolissa suhteutettuna kyseisen ympäristön muihin teemoihin. Tästä on huomattavissa stressitekijöiden kokonaisvaltaisuus sekä limittyminen eri ympäristöihin. Määtän ja Tolosen (2011) mukaan lapsi saattaa vapaa-ajallaankin altistua suorituskeskeisyyteen koskien koulukontekstia ja harrastuksia (Määttä ja Tolonen 2011, 5). Tutkimuksessamme huoli omasta suoriutumisesta koulutyöskentelyssä heijastui vapaa-ajankin stressitekijäksi. Tarinoissa huoli omasta pärjäämisestä konkretisoitui epävarmuutena siitä, onko tarpeeksi hyvä ja yltääkö taidoissaan vertaistensa tasolle. Salmela-Aron (2008) mukaan riittämättömyyden tunnetta suhteessa omaan suoriutumiseen saattaa aiheuttaa se, että lapsi kokee olevansa huonompi kuin muut eikä tunne suoriutuvansa annetuista tehtävistä (Salmela-Aro 2008, 234).

Formaalista ympäristöstä poiketen informaalin kontekstin tarinoissa kuvattiin myös harrastuksissa suoriutumisen aiheuttavan stressiä. Huolet olivat tyypeiltään hyvin samanlaisia kuin koulusuoriutumiseen liittyvät huolet. Verrattiin omaa kyvykkyyttä vertaisiin ja pohdittiin oman taitotason riittävyttä. Helavirran (2011) lasten hyvinvointitietoa käsittelevässä tutkimuksessa selvisi, että harrastuksissa menestymättömyys aiheuttaa huolta ja stressiä lapsille. Tämä tieto on yhteneväinen oman tutkimuksemme tulosten kanssa. Helavirran (2011) mainitsema vanhempien asettamien paineiden suuri merkitys lasten stressikokemuksille liittyen harrastuksissa suoriutumiseen ei noussut meidän aineistostamme ainoana syynä esiin. (Helavirta 2011, 78.) Aineistossamme huoli harrastuksista suoriutumisessa peilasi lisäksi suhteessa omiin sekä joukkueen tavoitteisiin. Lauermannin ja Pekrunin (2017) mukaan lasten kokeman stressin omasta suoriutumisesta voidaan nähdä olevan yhteydessä lapsen omiin sekä hänen vanhempiansa näkemyksiin menestymisen tärkeydestä. Stressiä voi lisätä osaltaan myös se, että lapsi kokee, ettei hänen taitotasonsa vastaa hänen tavoitteitaan (Lauermann & Pekrun 2017, 351). Lapset kokevat suorituspainetta lähinnä ulkokohtaisten vaatimusten perusteella, eikä toiminta tapahdu niinkään oman sisäisen halun johdattamana, mikä on nähtävissä tutkimuksen tuloksista. Tulosten perusteella voidaan todeta, että lapset ovat myös hyvin itsekriittisiä omaa toimintaansa kohtaan niin koulutyöskentelyssä kuin harrastuksissakin. Herääkin kysymys, olisiko lasten elämä stressittömämpää, mikäli he eivät tuntisi ulkopuolista painetta suoriutua. Silti osa lapsista saattaisi taipua suorituskeskeisyyteen, mutta siinä tapauksessa suorittaminen ja aktiivinen toiminta tulisivat todennäköisemmin sisäisen motivaation synnyttämänä.



Tutkimuksemme tulosten valossa näyttää siltä, että suoriutuminen erityisesti koulutyöskentelyssä saattaa aiheuttaa lapsille stressiä. Samansuuntaisia tuloksia on saatu esimerkiksi kahdessa lasten huolinäkemyksiä kartoittaneessa tutkimuksessa. Niissä yleisenä lapsille huolta aiheuttavana tekijänä oli nähtävissä koulussa suoriutuminen (Muris ym. 1998, 708; Muris ym. 2002, 780.) Tutkimuksemme tulosten pohjalta havaittiin koulusuoriutumisen stressivaikutuksen vahva heijastuminen informaalin ympäristön tarinoihin. Tämä osoittaa stressitekijöiden kokonaisvaltaisen ulottuvuuden lapsen eri elämän osa-alueisiin. Lahikaisen ym. (2008) mukaan nykyajan elämässä korostuu suorituskeskeisyys (Lahikainen ym. 2008, 305–306). Tämä suorituskeskeisyys saattoi osaltaan vaikuttaa siihen, että tarinoissa kuvattiin myös harrastuksissa suoriutumisen aiheuttamaa stressiä. Stressi omasta suoriutumisesta laajenee helposti koskemaan myös vapaa-ajan aktiviteetteja yleisen ilmapiirin arvottaessa elämää tuloksellisuuden ja tehokkuuden pohjalta. Tuloksista välittyi, että koska suoriutuminen koskee niin vapaa-ajan toimintoja kuin koulun arkea, se on alkanut huojuttaa käsityksiä huolettomasta lapsuudesta. Arjen vaatimusten ja vapaa-ajan aktiviteettien määrän pitäisi olla suhteutettuna lapsen kehitystasoon, ikään ja voimavaroihin. Halmeen ym. (2017) mukaan oikein vapaa-ajan kokonaismäärään mitoitettuna esimerkiksi harrastukset voivat toimia keinona parantaa lapsen mielenterveyttä ja lisätä yhteenkuuluvuutta vertaisten kanssa (Halme ym. 2017, 22–25).

Helavirran (2011) tutkimuksen mukaan vanhemmilla on suuri rooli lasten kokeman menestymättömyyden pelon taustalla. Vanhempien antamat paineet ja odotukset aikaansaavat lapsilla pelkoa epäonnistumisesta ja menestymättömyydestä. (Helavirta 2011, 78, 86.) Myös meidän tutkimuksemme aineiston pohjalta oli havaittavissa, että vanhempien toiveet lastensa menestyksestä voimistavat informaalin ympäristön tarinoissa esiin tuotuja stressikokemuksia. Tarinoiden henkilöt kokivat tuottavansa pettymyksen vanhemmilleen epäonnistuessaan. Aineistosta oli havaittavissa lasten halu miellyttää vanhempiaan. Vanhempien hyväksynnän tavoittelu ohitti jopa lasten oman motivaation kyseiselle toiminnalle, oli kyseessä sitten koulutyö tai harrastus. Oma suoriutumista pohdittiin enemmän vanhempien toiveiden kuin omien tavoitteiden ja halujen näkökulmasta. Stenvall (2010) nostaakin esiin huolen siitä, että vanhemmat ajavat lapsiaan liian aikaisin kilpailukeskeisyyteen, mikä on omiaan lisäämään lapsen suorituspainetta ja epäonnistumisen pelkoa (Stenvall 2010, 8–10, 78).

Poijula (2008) toteaa lasten olevan herkkiä vanhempiensa tunteille ja reaktioille (Poijula 2008, 24–25). Informaalin ympäristön tarinoissa oli nähtävissä, että lapset peilaavat omaa toimintaansa vanhempien odotuksiin. Se, ovatko nämä odotukset todellisia vanhempien tietoisesti luomia vai esimerkiksi lapsen epäsuorasti muista asiayhteyksistä poimimia, jää meidän aineistomme perusteella epäselväksi. Olennaista on huomioda vanhempien suuri rooli lasten arjen stressikokemuksissa sekä

kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin kannalta. Puskan (2009) mukaan lasten hyvinvointi on monella tapaa riippuvainen vanhempien kiireestä ja elämäntilanteesta (Puska 2009, 3). Esimerkiksi vanhempien kiireen määrän on todettu olevan verrannollinen lasten kiireen määrään. Vanhemmat saattavat kompensoida omaa kiirettään täyttämällä lapsen arkea erilaisilla aktiviteeteilla. (Brown ym. 2011, 577.) Oman tutkimusaineistomme pohjalta oli nähtävissä esimerkiksi vanhempien kontrollia lapsen harrastusvalintoihin sekä vapaa-ajanviettotapoihin. Holderin ym. (2009) mukaan mikäli vanhempi ottaa liian suuren ja ohjaavan otteen lasten harrastuksista, voi asetus aiheuttaa lapselle stressiä. Vastaavasti vanhempien osoittama myönteinen tuki ja kannustus lapsen harrastuksia kohtaan voi lisätä lapsen harrastuksista saamaa mielihyvää. (Holder ym. 2009, 383–384.) Tutkimuksemme tulokset herättelevätkin ajattelemaan vanhempien roolia lapsen stressikokemuksiin vaikuttajina. Vanhempien suhtautuminen lapsen tekemiseen ja olemiseen vaikuttaa olennaisesti lapsen stressikokemuksiin omasta kyvykkyydestään.

Poijula (2008) kertoo, että lapsille perheeseen liittyen huolta aiheuttavat muun muassa vanhempien parisuhdeongelmat, vanhempien läsnäolon puute sekä ristiriidat lapsen ja perheenjäsenten suhteissa (Poijula 2008, 25). Meidän aineistossamme lapset eivät kuvailleet vanhempien parisuhdeongelmia tai perheen sisäisiä ristiriitoja stressitekijöinä. Stressiä aiheuttavien kokemusten ulkopuolelle oppilaat jättivät muun muassa kotioloihin liittyvät ilmiöt, mikä yllätti meidät. Sen sijaan vanhempiin yhdistetyt stressikokemukset liittyivät pääasiassa lapsen ja vanhemman väliseen suhteeseen, nimenomaan vanhempien miellyttämisen ja odotusten täyttämisen kannalta. Kotiolot saattoivat olla arkaluontoinen aihe tutkittaville lapsille, joten lapset luonnollisesti jättivät asian mainitsematta. Syynä tämän teeman esiintymättömyyteen tarinoissa saattaa olla lasten halu salata omaan elämäänsä tai perheeseensä liittyviä asioita. Lapset voivat mahdollisesti kokea, että he eivät halua puhua kotiolosta, mikäli ne aiheuttivat häpeää (Sandberg 2000, 2285.) Nykypäivänä lapset odottavat vanhemmiltaan ennen kaikkea läsnäoloa ja aitoa kiinnostusta lapsen asioita kohtaan. Kuulluksi ja arvostetuksi tulemisella on vahva yhteys lapsen hyvinvointiin ja stressin lieventymiseen. Lapsen hyvä suhde vanhempiin toimii mielenterveyttä edistävänä tekijänä. (Halme ym. 2017, 57; Janhunen 2013, 83–85.) Vanhempien tulee turvata lapsen tasapainoinen kehitys ja hyvinvointi (Lastensuojelulaki 2007/417, 2§). Yhtenä tasapainoista kehitystä tukevana toimena voidaan tutkimuksemme tulosten pohjalta pitää vanhempien ja ympäristön asettamien suorituspainoiden minimoimista ja lapsen arvostamista omana yksilönään.

## 10.4 Tutkimuksen tarkastelua ja jatkotutkimusehdotukset

Tutkimuksemme avulla saimme tuotettua tutkimuskysymyksiin vastaavaa tutkimustietoa oppilaiden tuottamien tarinoiden pohjalta. Tutkimusaineisto kuvastaa hyvin sitä, millaisia ajatuksia 6. luokan oppilaiden elämässä on tällä hetkellä pinnalla yläkouluun siirtymisen ollessa pian ajankohtaista. Tutkimustulosten perusteella näyttää siltä, että oppilaat liittävät stressi-ilmiöön merkityksiä, jotka liittyivät itseen, arjen sujuvuuteen, ihmissuhteisiin ja suoriutumiseen. Merkittäviä oppilaiden kuvailemia stressitekijöitä formaaliin ympäristöön liittyen olivat kokeet, ystävyys-suhteiden dynaamisuus, muiden mielipiteet yksilön toimintaan vaikuttavina, siirtymä yläkouluun ja opettajan toiminta. Informaaliin ympäristöön liittyneet stressitekijät olivat ystävyys-suhteet, arjen hektisyys, harrastukset, suoriutuminen sekä vanhempien odotukset. Stressille annettuja merkityksiä yhdistää oppilaiden tarinoissa se, että stressitekijät, liittyivät ne koulukontekstiin tai vapaa-aikaan, aiheuttivat 6. luokan oppilaille epävarmuutta ja pelkoa tulevasta. On havaittavissa myös se, että lasten epävarmuus itsessään voi luoda stressitekijöitä asioista, jotka eivät aiheuttaisi stressiä, mikäli lapsen itsetunto olisi vankempi. Lapset antavat tarinoissaan stressille sellaisia merkityksiä, jotka ovat tulleet yhteiskunnassa vallitsevien rakenteiden ja ilmiöiden kautta osaksi lapsen omaa kokemusmaailmaa esimerkiksi opettajien, ystävien tai vanhempien välityksellä.

Tutkimuksemme aihetta voitaisiin laajentaa tutkimalla stressitekijöiden taustalla vaikuttavia syvempiä merkityksiä. Tässä tutkimuksessa saimme vihjeitä vaikuttavista ilmiöistä ja yksityiskohdista stressitekijöiden taustalla. Olisikin mielenkiintoista selvittää tarkemmin ja syvemmin näitä ilmiöitä ja yksityiskohtia lasten stressin taustalla – esimerkiksi mitkä syyt ovat sen taustalla, että kokeet aiheuttavat stressiä. Toisaalta aihetta voitaisiin lähestyä tutkimalla ennaltaehkäisyn vaikutusta ja lasten voimavaroja. Voisiko koulukontekstissa esimerkiksi taito- ja taideaineita hyödyntää stressin ennaltaehkäisyyn ja lievittämiseen? Pohdimme muun muassa liikunnan roolia stressin ennaltaehkäisyssä sen hyvinvointia lisäävien vaikutusten vuoksi. Aihetta voitaisiin tutkia myös määrällisin tutkimusmenetelmin mittaamalla asteikollisesti esimerkiksi stressitason voimakkuutta ja merkittävyyttä lapsilla.

Tulosten pohjalta voidaan todeta, että lasten antamat merkitykset stressille ovat todellisia ja heijastelevat heidän ymmärrystään tästä tutkittavasta ilmiöstä. Lasten itse tuottamissa tarinoissa välittyi aikuisten maailmaan sijoittuvia ilmiöitä ja teemoja, kuten kiirettä ja suoriutumispaineita. Tämä tulos on mielestämme huolestuttava, koska tutkimusaiheenamme olivat lapset, joiden kuuluisi saada elää lapsuutta tuntematta painetta omasta suoriutumisesta harrastuksissa tai koulutehtävissä ja oman elämän aikatauluttamisesta. Yhteiskunnallisesta näkökulmasta tarkasteltuna tämä ilmiö asettaa kasvatusvastuussa oleville aikuisille erityisiä velvoitteita lasten kokonaisvaltaisesta kasvun

tukemisesta. Aikuisten tehtävänä on varmistaa se, ettei stressi saa lasten elämismaailmassa liian suurta asemaa. Ennaltaehkäisevillä toimilla voidaan välttyä stressin pitkittäisvaikutuksilta, kuten uupumiselta ja kyynisyydeltä. Ennaltaehkäiseviä toimia suunniteltaessa tulisi huomioida kaikki ulottuvuudet, joihin stressi ilmiönä yltää. Stressi ilmiönä vaikuttaa niin yksilötasolla kuin laajemmissa yhteyksissä aina yhteiskunnallisella tasolla asti.

Eri toimintaympäristöissä toimivien aikuisten tulee ottaa vakavasti lasten stressi eikä vähätellä sen vaikutuksia lasten kokonaisvaltaiseen hyvinvointiin, sillä stressillä voi olla merkittäviä lasten hyvinvointia uhkaavia vaikutuksia. Kaikkia stressitekijöitä ei voida eikä ole tarpeenkaan poistaa, sillä ne kuuluvat osaksi normaalia kasvua ja kehitystä. Tästä syystä on tärkeää vahvistaa lasten voimavaroja ja selviytymiskeinoja, jotta he pystyvät kohtaamaan stressiä aiheuttavia tilanteita rakentavasti. Moderni yhteiskunta tuottaa väistämättä stressitekijöitä, joita yksilö joutuu kohtaamaan. Siksi onkin tärkeää, että helposti minimoitavissa olevat stressitekijät poistettaisiin lasten arjesta ja kokonaisstressin määrää vähennettäisiin. Meidän täytyy muuttaa stressiä aiheuttavia rakenteita ja toimintamalleja, jotta voimme horjuttaa stressin roolia lasten kokemusmaailmassa ja keskittyä vahvistamaan lasten voimavaroja.

# LÄHTEET

- Aarnos, E. 2018. Kouluun lapsia tutkimaan: Havainnointi, haastattelu ja dokumentit. Teoksessa R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 174–189.
- Ahola, K. 2012. Miten yleistä stressi on? Teoksessa S. Toppinen-Tanner & K. Ahola (toim.) Kaikkea stressistä. Helsinki: Työterveyslaitos, 15–20.
- Aira, T., Hämylä, R., Kannas, L., Aula, M. K. & Harju-Kivinen, R. 2014. Lasten hyvinvoinnin tila kansallisten indikaattoreiden kuvaamana. Lapsiasiavaltuutetun toimiston julkaisuja 2014:4. Jyväskylä: Lapsiasiainvaltuutetun toimisto. Viitattu 12.12.2018  
[http://lapsiasia.fi/wp-content/uploads/2015/03/lasten\\_hyvinvoinnin\\_tila.pdf](http://lapsiasia.fi/wp-content/uploads/2015/03/lasten_hyvinvoinnin_tila.pdf)
- Alanen, L. 2009. Johdatus lapsuudentutkimukseen. Teoksessa L. Alanen & K. Karila (toim.) Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta. Tampere: Vastapaino, 9–30.
- Alasuutari, M. 2009. Kasvatusinstituutiot lapsuuden rakentajina. Teoksessa L. Alanen & K. Karila (toim.) Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta. Tampere: Vastapaino, 54–69.
- Alasuutari, P. 2011. Laadullinen tutkimus 2.0. Tampere: Vastapaino.
- Allardt, E. 1976. Hyvinvoinnin ulottuvuuksia. Porvoo: WSOY
- Beal, J. A. 2019. Toxic stress in children. MCN, the American Journal of Maternal/Child Nursing, 44(1), 53–53.
- BRIS (Barnens Rätt i Samhället) 2016. viitattu 10.11.2018  
<https://www.bris.se/for-vuxna-om-barn/vanliga-amnen/forskola-och-skola/skolstress/>
- Brown, S. L., Teufel, J. A., Birch, D. A., & Kancherla, V. 2006. Gender, age, and behavior differences in early adolescent worry. Journal of School Health, 76, 430–437.
- Brown, S. L., Nobiling, B. D., Teufel, J. & Birch, D. A. 2011, "Are Kids Too Busy? Early Adolescents' Perceptions of Discretionary Activities, Overscheduling, and Stress", Journal of School Health, vol. 81, no. 9, 574–580.
- Chaplain, R. 2017. Schools Under Pressure: Stress, coping and well-being among teachers, pupils and headteachers. The Department of Educational Research at Lancaster University
- Christensen, P. & James, A. 2008. Researching children and childhood cultures of communication. Teoksessa P. Christensen & A. James (toim.) Research with children - perspectives and practices. (2. painos) London; New York; Routledge, 1–9.
- Christie, E., & MacMullin, C. 1998. What do children worry about? Journal of Psychologists and Counsellors in Schools, 8, 9–24. doi:10.1017/S103729110000371X

- Dowshen, S. 2015. Childhood Stress. KidsHealt for Nemours. Viitattu 20.12.2018  
<https://kidshealth.org/en/parents/stress.html>
- Eskola, J. 1997. Eläytymismenetelmäopas. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Eskola, J. 2018. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen tutkimuksen analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa R. Valli. Ikkunoita tutkimusmetodeihin II - näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 209–231.
- Eskola, J., Karayilan, S., Kaski, T., Lehtola, T., Mäenpää, T., Nishimura-Sahi, O., Oede, A.-M., Rantanen, M., Saarinen, S., Toivikko, P., Valtonen, M. & Wallin, A. 2017. Eläytymismenetelmä 2017- Ohjeita ja kokemuksia menetelmästä kiinnostuneille. Teoksessa J. Eskola, T. Mäenpää & A. Wallin (toim.) Eläytymismenetelmä 2017- Perusteema ja 11 muunnelmia. Tampere: Tampere University Press, 266–293.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2014. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino
- Eskola, J., Virtanen, S. & Wallin A. 2018. Tiedettä tarinoista: eläytymismenetelmän käyttö ja soveltaminen. Teoksessa R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Jyväskylä: PS-kustannus, 63–77.
- Estola, E., Kontio, M., Kyrönniemi-Kylmänen, T. & Viljamaa, E. 2010. Ethical insights and child research. Teoksessa E. L. K & P. Hyvönen (toim.) Insights and outlouds: Childhood research in the North. Oulu: Oulun yliopisto, 185–201.
- Gibbs, G. R. 2007. Analyzing qualitative data. Los Angeles: Sage.
- Greig, A., Taylor, J., & MacKay, T. 2007. Doing research with children (2. painos). Los Angeles: Sage Publications.
- Gretschel, A., Laine, S., Siivonen, K., Peltola, M. & Myllyniemi, S. 2011. Toiminnan esteet. Teoksessa M. Määttä & T. Tolonen (toim.) Annettu, otettu, itse tehty. Nuorten vapaa-aikaa tänään. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 112, 109–127.
- Hakanen, T., Myllyniemi, S. & Salasuo, M. (toim.) 2018. Oikeus liikkua. Lasten ja nuorten vapaa-aikatutkimus 2018. Nuorisotutkimusseuran verkkojulkaisuja
- Halme, N., Hedman, L., Ikonen, R. & Rajala, R. 2018. Lasten ja nuorten hyvinvointi 2017, Kouluterveyskyselyn tuloksia. Helsinki: THL
- Harinen, P. & Halme, J. 2012. Hyvä, paha koulu - kouluhyvinvointia hakemassa. Nuorisotutkimusverkosto/ Nuorisotutkimusseura verkkojulkaisuja 56.
- Harrington, R. 2013. Stress, health, and well-being: Thriving in the 21st century (International ed.). Belmont, CA: Wadsworth Cengage Learning.

- Heath, S., Brooks, R., Cleaver, E. & Ireland, E. 2009. Researching young people's lives. Los Angeles: SAGE.
- Helavirta, S. 2007. Lapset, survey, ja hyvinvointi - Metodologisia haasteita ja mahdollisuuksia. *Janus* vol. 15 (1), 19–34.
- Helavirta, S. 2011. Lapset hyvinvointitiedon tuottajina. Akateeminen väitöskirja. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Holder, M. D., Coleman, B., & Sehn, Z. L. 2009. The contribution of active and passive leisure to children's well-being. *Journal of Health Psychology*, 14(3), 378–386. doi:10.1177/1359105308101676
- Huttunen, Jussi. 2018. Mitä terveys on? Viitattu 10.10.2018. [https://www.terveyskirjasto.fi/terveyskirjasto/tk.koti?p\\_artikkeli=dlk00903](https://www.terveyskirjasto.fi/terveyskirjasto/tk.koti?p_artikkeli=dlk00903)
- Håkansson, C., Axmon, A & Eek, F. 2016. Insufficient time for leisure and perceived health and stress in working parents with small children. *Work*, 55(2), 453–461. doi:10.3233/WOR-162404
- Inchley, J., Currie, D., Young, T. ym. 2016. Growing up unequal: gender and socioeconomic differences in young people's health and well-being. Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) study: international report from the 2013/2014 survey. Health Policy for Children and Adolescents, No. 7. Copenhagen: WHO Regional Office for Europe
- Janhunen, K.-M. 2013. Kouluhyvinvointi nuorten tulkitsemana. Akateeminen väitöskirja. Itä-Suomen yliopisto. Kuopio.
- Järventie, I. 2008. Päivänsäde vai menninkäinen? Identiteettien kasvattaminen eriarvoisuuden puutarhoissa. Teoksessa A. R. Lahikainen, R.-L. Punamäki & T. Tamminen (toim.) *Kulttuuri lapsen kasvattajana*. Helsinki: WSOY, 209–232.
- Kanste, O., Halme, N. & Perälä, M.-J. 2017. Viidesluokkalaisten oppilaiden näkemyksiä hyvinvoinnista, kouluyhteisöstä ja palveluista. Terveiden ja hyvinvoinninlaitos: Raportti 1/2017. Helsinki: Suomen Yliopistopaino Oy.
- Karlsson, L. 2010. Lapsinäkökulmainen tutkimus ja aineiston tuottaminen. Teoksessa K. P. Kallio, A. Ritala & N. Rutanen (toim.) *Missä lapsuutta tehdään*. Nuorisotutkimusverkoston julkaisuja 106. Nuorisotutkimusverkosto/ Nuorisotutkimusseura, 121–142.
- Karlsson, L. 2012. Lapsinäkökulmaisen tutkimuksen ja toiminnan poluilla. Teoksessa L. Karlsson & R. Karimäki. (toim.) *Sukelluksia lapsinäkökulmaiseen tutkimukseen ja toimintaan*. Suomen kasvatustieteellinen seura, 17–63.
- Karvonen, R. 2009. Keinoja stressin hallintaan. Teoksessa A.-L. Lämsä (toim.) *Mun on paha olla*. Näkökulmia lasten ja nuorten psyykkiseen hyvinvointiin. Juva: WS Bookwell Oy, 159–172.
- Keskinen, V. 2001. Kiirettä pitää. Kaverit, koti, koulu ja nuorten vapaa-aika Helsingissä 2000. Helsingin kaupungin tietokeskuksen tutkimuksia 2001: 10. Helsinki: Helsingin kaupungin tietokeskus.

- Kiilakoski, T. 2012. Koulu nuorten näkemänä ja kokemana. Opetushallitus. Muistiot 2012:6. Saatavilla  
[http://www.oph.fi/download/144743\\_Koulu\\_nuorten\\_nakemana\\_ja\\_kokemana\\_2.pdf](http://www.oph.fi/download/144743_Koulu_nuorten_nakemana_ja_kokemana_2.pdf)
- Kiviniemi, K. 2018. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II - näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 73–87.
- Konu, A. 2010. Koululaisten hyvinvoinnin arviointi ja alakoulujen hyvinvointi 2000-luvulla. Teoksessa K. Joronen & A. Koski (toim.) Tunne- ja sosiaalisten taitojen vahvistaminen kouluyhteisössä. Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy, 13–32.
- Konu, A. 2002. Oppilaiden hyvinvointi koulussa. Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto. Tampere
- Kurttila, T. 2015. Lapsiasiavaltuutetun vuosikirja 2016. Eriarvoistuva koulu.
- Kuula, A. 2011. Tutkimusetiikka: Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Tampere: Vastapaino.
- Kämppi, K., Välimaa, R., Ojala, K., Tynjälä, J., Haapasalo, I., Villberg, J. & Kannas, L. 2012. Koulukokemusten kansainvälistä vertailua 2010 sekä muutokset Suomessa ja Pohjoismaissa 1994–2010 – WHO-koululaistutkimus (HBSC-study). Koulutuksen seurantaraportit 2012:8. Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy
- Kääriäinen, H. & Rikkinen, H. 1988. Siirtyminen peruskoulun ala-asteelta yläasteelle oppilaiden kokemana. Helsinki: Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 69.
- Köngäs, M. & Cacciatore, R. 2018. Lapset ovat luonnostaan rehellisiä ja oikeudenmukaisia. Lapset tarvitsevat kuitenkin kunnioittavaa tukea. Varhainen eri leireihin meno ja pettymys näkyvät koulumaailmaan jatkuvana pahoinvointina. Aamulehti. Viitattu 20.11. 2018  
<https://www.aamulehti.fi/a/201312104>
- Lahikainen, A. R., Punamäki, R.-L. & Tamminen, T. 2008. Lapsen ääni ja asiantuntijat. Teoksessa A. R. Lahikainen, R.-L. Punamäki & T. Tamminen (toim.) Kulttuuri lapsen kasvattajana. Helsinki: WSOY, 303–308
- Laine, T. 2018. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa R. Valli. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II - näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 29–50.
- Lammi-Taskula, J., Karvonen, S. & Ahlström, S. 2009. Johdanto. Teoksessa J. Lammi-Taskula, S. Karvonen & S. Ahlström (toim.) Lapsiperheiden hyvinvointi 2009. Helsinki: Terveystieteiden ja hyvinvoinnin laitos, 11–19.
- Lastensuojelulaki 417/2007. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2007/20070417>, viitattu 5.11.2018.
- Lauermann, F., Eccles, J. S. & Pekrun, R. 2017. ZDM Mathematics Education. 49: 339.  
<https://doi.org/10.1007/s11858-017-0832-1>



- Leinonen, E., Männistö, S. & Salmi, M. 2014. Viidesluokkalaisten hyvinvointiselvitys 2014. Sosiaalitalito. Työpapereita, koululaisselvitys 2014. Viitattu 20.12.2018. <http://sosiaalitalito.fi/wp-content/uploads/2014/01/Viidennen-luokan-oppilainenhyvinvointi-2014.pdf>
- Lindfors, E. 2011. Hyvä arki lasten ja nuorten arvioimana. Teoksessa P. Marjanen & E. Lindfors (toim.) Lapsen ja nuoren hyvä arki. Helsinki: Edita Prima Oy, 18–37.
- Lucey, H. & Reay, D. 2000. Identities in Transition: anxiety and excitement in the move to secondary school. *Oxford Review of Education* 26(2), 191–205.
- Lyyra, N., Välimaa, R., Leskinen, E., Kannas, L. ja Heikinaro-Johansson, P. 2016. Koululaisten yksinäisyys. *Kasvatus* 1/2016. 34–47.
- Länsikallio, R. & Peltonen, H. 2015. Opettajat. Teoksessa M. Hietanen-Peltola & U. Korpilahti (toim.) Terveellinen, turvallinen ja hyvinvoiva oppilaitos. Opas ympäristön ja yhteisön monialaiseen tarkastamiseen. Terveyden ja hyvinvoinninlaitos. Ohjaus 7. Tampere: Suomen Yliopistopaino Oy, 75–77.
- Lönnqvist, J. 2005. Pääkirjoitus. Kansanterveyslaitoksen tiedotuslehti. *Kansanterveys*. 9/2005
- Mannerheimin Lastensuojeluliitto. 2012. Vanhempainilta koulukiusaamisesta. Onni löytyy arjesta. Viitattu 20.12.2018 [https://dzmdrerwnq2zx.cloudfront.net/prod/2017/08/07154840/MLL-Vanhempainilta-kiusaamisesta-web\\_2012.pdf](https://dzmdrerwnq2zx.cloudfront.net/prod/2017/08/07154840/MLL-Vanhempainilta-kiusaamisesta-web_2012.pdf)
- Metso, T. & Repo, K. 2015. Vanhempien ja huoltajien näkökulma. Teoksessa M. Hietanen-Peltola & U. Korpilahti (toim.) Terveellinen, turvallinen ja hyvinvoiva oppilaitos. Opas ympäristön ja yhteisön monialaiseen tarkastamiseen. Terveyden ja hyvinvoinninlaitos. Ohjaus 7. Tampere: Suomen Yliopistopaino Oy, 82–83.
- Metsämuuronen, J. 2006. Laadullisen tutkimuksen käsikirja. 1. painos. Helsinki: International Methelp.
- Michels, N., Sioen, I., Boone, L., Braet, C., Vanaelst, B., Huybrechts, I. & De Henauw, S. 2014. Longitudinal Association Between Child Stress and Lifestyle. *Health Psychology*, 34(1), 40–50. Viitattu 10.1.2019. <https://oce.ovid.com/article/00003615-201501000-00005/HTML>
- Miller, M. S. 1986. Lapsi ja stressi. Hämeenlinna: Karisto Oy.
- Moilanen, P. & Räihä, P. 2018. Merkitysrakenteiden tulkinta. R. Valli. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II - näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 51–72.
- Morales, J. & Guerra, N. 2006. Effects of Multiple Context and Cumulative Stress on Urban Children's Adjustment in Elementary School, University of California at Riverside Volume 77, Number 4.
- Mukherji, P., & Albon, D. 2018. Research methods in early childhood: An introductory guide (3rd ed.). Los Angeles: SAGE.

- Murberg, T. A., & Bru, E. 2004. School-related stress and psychosomatic symptoms among norwegian adolescents. *School Psychology International*, 25, 317–332.
- Muris, P., Meesters, C., Merckelbach, H., Sermon, A. & Zwakhlen, S. 1998. Worry in normal children. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*. 37(7), 703–710. <https://doi.org/10.1097/00004583-199807000-00009>
- Muris, P., Merckelbach, H., Meesters, C. & Van den Brand, K. 2002. Cognitive Development and Worry in Normal Children. Department of Medical, Clinical and Experimental Psychology. Maastricht University, 775–787.
- Myllyniemi, Sami 2009. Taidekohtia, nuorisobarometri 2009. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseuran julkaisuja 97.
- Määttä, M. & Tolonen, T. 2011. Johdanto. Teoksessa M. Määttä & T. Tolonen (toim.) Annettu, otettu, itse tehty. Nuorten vapaa-aika tänään. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 112, 5–11.
- Nieminen, L. 2010. Lasten ja nuorten tutkimus: oikeudellinen tarkastelu. Teoksessa H. Lagström, T. Pösö, N. Rutanen & K. Vehkalahti (toim.) Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka. Nuorisotutkimusverkoston julkaisuja 101. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, 25–42.
- Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 1287/2013.  
<https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2013/20131287>, viitattu 5.11.2018.
- O'Reilly, M., Ronzoni, P., & Dogra, N. 2013. Research with children: Theory & practice. Los Angeles: SAGE.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2014. Helsinki: Opetushallitus.
- Pietarinen, J. 1999. Peruskoulun yläasteelle siirtyminen ja siellä opiskelu oppilaiden kokemana. Joensuu: Joensuun yliopistopaino. Kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisusarja No. 50
- Pietarinen, J. 2002. Onko oppilailla sijaa koulun kehittämisessä? Teoksessa J. Huusko & J. Pietarinen (toim.) Yhä parempi paikka kasvaa ja oppia – punnittua puhetta koulun kehittämisessä. Joensuu: Joensuun yliopistopaino. Kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita No. 83, 34–49.
- Pojula, S. 2008. Lapsi ja Kriisi - selviytymisen tukeminen. 2. painos. Helsinki: Kirjapaja.
- Pulkki-Råback, L. 2012. Miksi toiset ovat herkempiä stressille kuin toiset? Teoksessa S. Toppinen-Tanner & K. Ahola (toim.) Kaikkea stressistä. Helsinki: Työterveyslaitos. 27–33.
- Puska, P. 2009. Saatteeksi. Teoksessa J. Lammi-Taskula, S. Karvonen & S. Ahlström (toim.) Lapsiperheiden hyvinvointi 2009. Helsinki: Terveysten ja hyvinvoinnin laitos, 3–4.
- Pääkkönen, H. 2010. Perheiden aika ja ajankäyttö. Tutkimuksia kokonaistyöajasta, vapaaehtoistyöstä, lapsista ja kiireestä. Tilastokeskus. Helsinki

- Resick, P. A. 2001. Stress and Trauma. St. Louis: Psychology Press.
- Roberts, H. 2000. Listening to Children: and Hearing them. Teoksessa P. Christensen & A. James (toim.) Research with children - perspectives and practices. (2. painos) London; New York; Routledge, 260–275.
- Salmela-Aro, K. 2008. Ajankohtaisia näkemyksiä nuorten koulu-uupumuksesta. Teoksessa A. R. Lahikainen, R.-L. Punamäki & T. Tamminen (toim.) Kulttuuri lapsen kasvattajana. Helsinki: WSOY, 233–245.
- Salmela-Aro, K. 2018. Lapsille ja nuorille olisi turvattava riittävästi kiireetöntä aikaa ja palautumista. Muuten uupumus uhkaa. Aamulehti. Viitattu 20.11. 2018  
<https://www.aamulehti.fi/a/201313481>
- Salo, U.-M. 2015. Simsalabim, sisällönanalyysi ja koodaamisen haasteet. Teoksessa S. Aaltonen, & R. Högbacka. (toim.) Umpikujista oivallukseen. Refleksiivisyys empiirisessä tutkimuksessa. Nuorisotutkimusverkosto. Nuorisotutkimusseuran julkaisuja 164, 166–190.
- Sandberg, S. 2000. Lasten ja nuorten stressi. Viitattu 10.10.2018  
<https://www.duodecimlehti.fi/api/pdf/duo91831>
- Sargeant, J., & Harcourt, D. 2012. Doing ethical research with children. Maidenhead, Berkshire: Open University Press.
- Stenvall, E. 2009. ”Sellast ihan tavallist arkee” Helsinkiläisten 3.–6.-luokkalaisten arki ja ajankäyttö. Helsinki: Helsingin kaupungin tietokeskus.
- Strandell, H. 2010. Etnografinen kenttätyö: lasten kohtaamisen eettisiä ulottuvuuksia. Teoksessa H. Lagström, T. Pösö, N. Rutanen & K. Vehkalahti (toim.) Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka. Nuorisotutkimusverkoston julkaisuja 101. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, 92–112.
- Suomen Mielenterveysseura. Stressi kuuluu elämään. Viitattu 20.11.2018  
<https://www.mielenterveysseura.fi/fi/mielenterveys/hyvinvointi/stressi-kuuluu-el%C3%A4m%C3%A4%C3%A4n>
- Symonds, J. 2015. Understanding School Transition: What Happens to Children and How to Help Them. London: Routledge.
- Terveiden ja hyvinvoinnin laitos. 2015. Hyvinvointi- ja terveyserot – Hyvinvointi. Viitattu 13.12.2018 <https://thl.fi/fi/web/hyvinvointi-ja-terveyserot/eriarvoisuus/hyvinvointi>
- Thompson, R. A. 2014. Stress and child development. The Future of Children. Viitattu 15.1.2019.  
<https://libproxy.tuni.fi/docview/1539237845?accountid=14242>
- Toivikko, P., Sinkkonen, H.-M., Wallin, A. & Eskola, J. 2017. Kaikki pitää ottaa mukaan välkällä - Maahanmuuttajaoppilaiden näkemyksiä ystävydestä ja oppimisesta. Teoksessa J. Eskola, T. Mäenpää & A. Wallin (toim.) Eläytymismenetelmä 2017- Perusteema ja 11 muunnelmaa. Tampere: Tampere University Press, 152–170.

- Tonon, G., Laurito, M. J., & Benatuil, D. 2018. Leisure, free time and well-being of 10 years old children living in buenos aires province, argentina. *Applied Research in Quality of Life*, 1-22. doi:10.1007/s11482-018-9612-5
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Vandenbroeck, M. & Bouverne-De Bie, M. 2010. Lasten toimijuus ja kasvatuksen normit: neuvoteltu yhtälö. Teoksessa K. P. Kallio, A. Ritala & N. Rutanen (toim.) Missä lapsuutta tehdään. Nuorisotutkimusverkoston julkaisuja 106. Nuorisotutkimusverkosto/ Nuorisotutkimusseura, 17–32.
- Varto, J. 2005. Laadullisen tutkimuksen metodologia - metodologia tutkii menetelmien perusteita ja oletuksia. Viitattu 7.2.2019  
[http://arted.uiah.fi/synnyt/kirjat/varto\\_laadullisen\\_tutkimuksen\\_metodologia.pdf](http://arted.uiah.fi/synnyt/kirjat/varto_laadullisen_tutkimuksen_metodologia.pdf)
- Virta, M., Asanti, R., Junttila, N., Koivusilta, L., Koski, P. & Virta A. 2012. Mistä syntyy turvallisuuden tunne koulussa? Teoksessa E. Lindfors (toim.) Kohti turvallisempaa oppilaitosta! Oppilaitosten turvallisuuden ja turvallisuuskasvatuksen tutkimus- ja kehittämishaasteita. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Vuokila-Oikkonen, P. & Onnela, A. 2016. Mielenterveyden edistäminen peruskoulussa. *Kasvatus* 1/2016. 66–69.
- Walsh, K. 2005. Researching sensitive issues. Teoksessa A. Farrel (toim.) *Ethical research with children*. Maidenhead: Open University Press, 68–80.
- YLE, 2018. Lapsen elämä on monimutkaistunut ja psykiatrasta hoitoa haetaan enemmän kuin koskaan. Viitattu 29.11.2018. <https://yle.fi/uutiset/3-10527451>
- Zaborskis, A., Zemaitiene, N., Borup, I., Kuntsche, E., & Moreno, C. 2007. Family joint activities in a cross-national perspective. *BMC Public Health*, 7(1), 94-94. doi:10.1186/1471-2458-7-94

## Liite 1(1)

☐ Tarinaani saa käyttää tutkimustarkoitukseen

Tehtävänäsi on kirjoittaa annetun aloituksen pohjalta tarina, jossa mietit, mitkä asiat voivat aiheuttaa stressiä ikäisellesi lapselle. Kirjoittamasi tarina voi olla kuvitteellinen, mutta kuitenkin sellainen, mikä voisi mielestäsi tapahtua kuudesluokkalaiselle lapselle. Lue huolellisesti tarinan aloitus, jotta tiedät mistä näkökulmasta tarinasi kirjoitat. Tekstin kirjoittamiseen on aikaa noin 20 minuuttia.

*Pii on kuudesluokkalainen lapsi. Häntä stressaavat **kouluun** liittyvät asiat. Eläydy Piin rooliin ja kerro, mitä ovat nämä asiat, jotka aiheuttavat Piille **huolta** ja **stressiä**? Voit jatkaa kirjoittamista tarvittaessa kääntöpuolelle.*

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

## Liite 1(2)

☐ Tarinaani saa käyttää tutkimustarkoitukseen

Tehtävänäsi on kirjoittaa annetun aloituksen pohjalta tarina, jossa mietit, mitkä asiat voivat aiheuttaa stressiä ikäisellesi lapselle. Kirjoittamasi tarina voi olla kuvitteellinen, mutta kuitenkin sellainen, mikä voisi mielestäsi tapahtua kuudesluokkalaiselle lapselle. Lue huolellisesti tarinan aloitus, jotta tiedät mistä näkökulmasta tarinasi kirjoitat. Tekstin kirjoittamiseen on aikaa noin 20 minuuttia.

*Pii on kuudesluokkalainen lapsi. Häntä stressaavat vapaa-aikaan liittyvät asiat. Eläydy Piin rooliin ja kerro, mitä ovat nämä asiat, jotka aiheuttavat Piille huolta ja stressiä? Voit jatkaa kirjoittamista tarvittaessa kääntöpuolelle.*

[illegible]

ANOMUS  
5.12.2018

TUTKIMUSLUPA-ANOMUS

Olemme kaksi maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijaa. Teemme Pro gradu -tutkimusta oppilaita stressaavista tekijöistä. Tutkimuksemme tavoitteena on selvittää, mitkä tekijät stressaavat kuudennen luokan oppilaita formaalissa (koulukonteksti) sekä informaalissa (vapaa-aika) ympäristössä. Keräämme tutkimusaineiston hyödyntäen eläytymismenetelmää. Aineiston keräämiseen kuluu aikaa enintään yhden oppitunnin verran. Tunnin aikana oppilaat kirjoittavat kahden varioidun kehyskertomuksen pohjalta vapaamuotoisen tarinan.

Sitoudumme tutkijoina noudattamaan ajantasaisia tietosuojalainsäädäntöön ja tutkimusaineiston säilyttämiseen liittyviä ohjeistuksia. Lupaamme käsitellä keräämäämme aineistoa luottamuksellisesti. Emme käytä aineistosta saatavia tietoja tutkittavien vahingoksi. Huolehdimme oppilaiden anonymiteetin säilymisestä. Aineistoon ei sisällytetä oppilaiden nimiä tai muita tunnistetietoja. Tutkimus perustuu vapaaehtoisuuteen. Lupa tutkimukseen osallistumiseen kysytään sekä oppilaalta itseltään, että hänen huoltajiltaan.

Tutkimukseen osallistuvilla oppilailla, heidän huoltajillaan sekä koulun henkilökunnalla on mahdollisuus olla meihin tai graduohjaajaamme xxxx xxxx yhteydessä, mikäli heillä herää kysymyksiä tutkimukseemme liittyen.

Ystävällisin terveisin,

Jonna Sokka  
puh. xxxx  
sähköposti xxxx

Marianna Liminka  
puh. xxxx  
sähköposti xxxx

Ohjaajamme xxxx xxxx  
puh. xxxx  
sähköposti xxxx

## Tutkimuslupakysely 6. luokan oppilaiden huoltajille

Olemme kaksi maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijaa Tampereen yliopistosta. Teemme Pro gradu -tutkimusta oppilaita stressaavista tekijöistä. Tutkimuksemme tavoitteena on selvittää, mitkä tekijät stressaavat kuudennen luokan oppilaita formaalissa (koulukonteksti) sekä informaalissa (vapaa-aika) ympäristössä. Keräämme tutkimusaineiston hyödyntäen eläytymismenetelmää. Aineiston keräämiseen kuluu aikaa enintään yhden oppitunnin verran. Tunnin aikana oppilaat kirjoittavat kahden varioidun kehyskertomuksen pohjalta vapaamuotoisen tarinan nimettömästi.

Sitoudumme tutkijoina noudattamaan ajantasaisia tietosuojalainsäädäntöön ja tutkimusaineiston säilyttämiseen liittyviä ohjeistuksia. **Lupaamme käsitellä keräämäämme aineistoa luottamuksellisesti.** Emme käytä aineistosta saatavia tietoja tutkittavien vahingoksi. **Huolehdimme oppilaiden anonymiteetin säilymisestä.** Aineistoon ei sisällytetä oppilaiden nimiä tai muita tunnistetietoja. Tutkimus perustuu vapaaehtoisuuteen. Lupa tutkimukseen osallistumiseen kysytään sekä oppilaalta itseltään, että hänen huoltajiltaan.

Palauttakaa oheinen vastausosio lapsenne mukana hänen opettajalleen **viimeistään xx.xx.xxxx** riippumatta siitä annatteko suostumuksen vai ette. **Mikäli teillä herää, mitä tahansa tutkimukseen liittyvää kysyttävää,** voitte olla yhteydessä meihin tai graduohjaajaamme xxxx xxxx. Tulemme kysymään myös lastenne suostumuksen tutkimukseen osallistumisesta aineistonkeruun yhteydessä ja heillä on oikeus jättäytyä pois tutkimuksesta, missä vaiheessa tutkimusta tahansa.

Ystävällisin terveisin

Jonna Sokka: xxxx@xxx.fi, xxx-xxxxxxx

Marianna Liminka: xxxx@xxxx.fi, xxx-xxxxxxx

Ohjaajamme: xxxx xxxx: xxxx@xxxx.fi, xxx-xxxxxxx

---

Palauttakaa tämä osio lapsenne opettajalle **viimeistään xx.xx.xxxx.**

Oppilaan nimi \_\_\_\_\_ luokka \_\_\_\_\_

☐

Annan luvan lapseni osallistua tutkimukseen

☐

En anna lupaa osallistua tutkimukseen

Päivämäärä ja paikka \_\_\_\_\_

Huoltajan allekirjoitus ja nimenselvennys \_\_\_\_\_